

COMPARACIÓN DE DOS ESTILOS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO
UNA LENGUA EXTRANJERA

Shannon N. Klee

Submitted to the faculty of the University Graduate School
in partial fulfillment of the requirements
for the degree
Master of Arts in the Teaching of Spanish
in the Department of World Languages and Cultures,
Indiana University

June 2011

Accepted by the Faculty of Indiana University, in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in the Teaching of Spanish.

Master's Thesis
Committee

Marta Antón, PhD, Chair

Kimmaree Murday, PhD

J. Agustín Torijano, PhD

c 2011

Shannon N. Klee

ALL RIGHTS RESERVED

DEDICATORIA

A mi familia y a mi esposo, que me han apoyado en cualquier esfuerzo por toda mi vida; y especialmente a mis hijos, Ryan y Patrick, porque lo que hago es para ellos.

AGRADECIMIENTOS

Estoy muy agradecida a todos los profesores, en Indiana y en Salamanca, que me han inspirado hasta una comprensión más profunda del lenguaje y las culturas hispanas del mundo, para que yo pueda compartir este conocimiento con mis propios estudiantes. He recibido apoyo y consejos abundantes de este grupo de maestros fenomenales. Quiero reconocer también a los estudiantes del Colegio Comunitario de Virginia del Norte y su profesora, que amablemente me permitieron entrar en sus aulas para experimentar con la pedagogía. Finalmente, he de agradecer a mi familia, que me ha apoyado con tanta paciencia durante este largo viaje.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1 Introducción.....	1
CAPÍTULO 2 El desarrollo de la enseñanza moderna.....	4
2.1 El estilo comunicativo de enseñanza.....	4
2.2 El libro de texto comunicativo.....	10
CAPÍTULO 3 Otros métodos de la enseñanza comunicativa.....	14
CAPÍTULO 4 La Instrucción Basada en el Procesamiento del Input.....	20
4.1 Una descripción del método.....	21
4.2 La base teórica del método: El Procesamiento del Input.....	29
4.3 Investigaciones sobre la Instrucción Basada en el Procesamiento del Input.....	35
CAPÍTULO 5 Un estudio comparativo exploratorio.....	45
5.1 Objetivos y metodología.....	45
5.1.1 Unos aspectos del verbo de enfoque.....	46
5.1.2 Las lecciones.....	48
5.1.2.1 El tratamiento de la clase de instrucción comunicativa estándar.....	48
5.1.2.2 El tratamiento de la clase de Instrucción Basada en el Procesamiento del Input.....	50
5.1.3 Las pruebas.....	63
5.2 Colección de datos.....	65
5.3 Resultados.....	66
CAPÍTULO 6 Conclusión y sugerencias.....	74

BIBLIOGRAFÍA.....	77
CURRICULUM VITAE	

LISTA DE DIAGRAMAS

Figura 5.1 Lección de la clase de instrucción comunicativa estándar.....	48
Figura 5.2 Hoja de práctica para la clase de instrucción comunicativa estándar.....	50
Figura 5.3 Lección de la clase de Instrucción Basada en el Procesamiento del Input.....	51
Figura 5.4 Hoja de práctica para la clase de Instrucción Basada en el Procesamiento del Input.....	53
Figura 5.5 Prueba del día de instrucción.....	63
Figura 5.6 Prueba Final.....	64
Figura 5.7 Errores en la formación del pronombre indirecto.....	66
Figura 5.8 Errores en la concordancia del sujeto con el verbo.....	67
Figura 5.9 Errores en la presencia del artículo definido antes del sujeto (sustantivo).....	67
Figura 5.10 El número de errores cometidos durante la prueba inicial.....	68
Figura 5.11 El número de errores cometidos durante la prueba final.....	69
Figura 5.12 El número de errores cometidos por cada estudiante individualmente.....	70

Capítulo 1 Introducción

El mundo académico de hoy está lleno de tantas presiones, tanto para los estudiantes como para los que buscan compartir la información de una lengua extranjera con ellos. Hay presión en el/la estudiante de sacar la nota ideal, con la meta de conseguir un buen trabajo en el futuro; o quizá de comunicar con los vecinos, los compañeros, y la familia, la población que, en este ambiente tan diverso, sólo sigue aumentándose. Además, hay presión en el/la profesor/a de transmitir la habilidad de comunicar con la lengua meta a los estudiantes de alguna manera eficaz pero a la vez rápida, frente a la presión del horario tan estricto de un semestre universitario corto. Finalmente, está el requisito de la universidad, de demostrar esas supuestamente adquiridas habilidades según algún tipo de estándar objetivo.

La manera comúnmente elegida para medir el progreso de la adquisición de los estudiantes es la del examen escrito, en que los estudiantes responden al input oral y escrito con sus propias respuestas escritas. Estas pruebas tienden a enfocar en dos áreas de la lengua meta: el vocabulario y la gramática. Ni la justificación detrás de estas realidades, ni las otras maneras creativas de evaluar la adquisición del lenguaje, se discuten aquí; la realidad es que la gramática predomina en la prueba y, en consecuencia, en la instrucción del aula universitaria.

El método de enseñanza de uso común en el aula de hoy, el comunicativo, se ve frecuentemente con algunas ciertas incongruencias. Esto a veces llega a ser una fuente de frustración para el/la profesor/a que quiere transmitir el lenguaje de una manera efectiva, pero que lo ve difícil a causa de lo que parece, según muchos, una falta de información

muy clara acerca de *cómo* y *cuándo* enseñar las formas gramaticales. Las investigaciones ofrecen puntos de vista muy opuestos: hay mucho debate acerca de si se debe enseñar la gramática en primer lugar; y si se enseña, ¿cómo se enseña para alcanzar el producto final de un grupo de estudiantes que usa la lengua con fluidez? ¿Existe alguna fórmula mágica, algún método eficaz para contestar estas preguntas a la satisfacción de los que requieren evaluar algo tan difícil de medir?

En búsqueda de alguna respuesta concreta, aquí se va a investigar dos modelos comunicativos de la enseñanza de la gramática: uno que aparece frecuentemente en los libros de textos comunicativos, y uno de llegada más recién- el de la Instrucción Basada en el Procesamiento del Input (IBPI) de Bill VanPatten (1996, 2004a, 2004b, 2005). Las metas de esta investigación son dos. Primero, se va a demostrar las diferencias metodológicas entre la IBPI y la instrucción comunicativa estándar con lecciones explícitas. Además, se va a explorar la eficacia de estos dos métodos pedagógicos en la enseñanza de un punto gramatical con un estudio piloto de pequeña escala.

El segundo capítulo trata de la enseñanza comunicativa. Se incluye una breve historia de los métodos comúnmente aplicados en las aulas, con la meta de que el/la lector/a comprenda mejor el estado de la pedagogía moderna. También se expondrán algunas complicaciones con la enseñanza estándar comunicativa, especialmente en la presencia de los ejercicios gramaticales incluidos en muchos libros de texto comunicativos.

El tercer capítulo describe otros métodos comunicativos disponibles al/la profesor/a de lenguas extranjeras. Hay muchas herramientas para el aula comunicativa.

Luego, el capítulo cuatro se centra en un método comunicativo muy específico, IBPI por Bill VanPatten (1996, 2004b, 2005). Se define en detalle, se incluye la base teórica del método, y varios estudios pertinentes que muestran resultados mezclados.

Para entender mejor IBPI, se ha comparado con instrucción estándar comunicativa en un estudio exploratorio, presentado en el quinto capítulo. Los sujetos de esta investigación consistieron en dos grupos de estudiantes universitarios, y el capítulo destaca las lecciones de cada método, los resultados y los errores gramaticales cometidos por cada grupo.

El sexto capítulo termina con algunas observaciones y sugerencias para investigaciones futuras.

Capítulo 2 El desarrollo de la enseñanza moderna

Para entender la enseñanza de la lengua segunda/extranjera, y las razones para el interés en hacer una comparación de los métodos pedagógicos, es importante examinar primero el desarrollo de la misma enseñanza comunicativa; se describe aquí para empezar. Después, se va a discutir la enseñanza comunicativa en su estado actual, y descubrir un problema específico en ella. Luego, se va a examinar un método comunicativo en detalle, la Instrucción Basada en el Procesamiento del Input (IBPI), para entender la relación entre éste y la instrucción comunicativa tradicional, y las razones para hacer una comparación de la eficacia de cada uno en esta investigación. Otros métodos comúnmente usados en el aula actual se van a discutir también, para la información de los profesores que buscan un inventario de opciones de instrucción comunicativa.

2.1 El estilo comunicativo de enseñanza

La historia de la enseñanza de la lengua segunda tiene varias raíces, mayormente de origen europeo, según Savignon (1991), quien resume el origen histórico y geográfico de la enseñanza comunicativa, desde los métodos pasados que destacaron maneras de presentar la información sobre una lengua estática a su audiencia pasiva, hasta cambiar a la idea que la enseñanza debe consistir en la presentación de un sistema lingüístico dinámico a una audiencia que busca la negociación del significado en un contexto auténtico sobre todo. La instrucción ha evolucionado hasta verse como un proceso de

negociación verbal, que apoya las metas de comunicación fluida y conocimiento cultural a la vez- en Europa tanto como en América del Norte.

La enseñanza comunicativa propone, como un punto fundamental, el enfoque en el/la estudiante, y no en el/la profesor/a, y es compatible con la teoría cognitiva (Shrum y Glisan, 2005). La teoría generativa, propuesta por Chomsky en 1965, reconoce que los que adquieren una lengua tienen la habilidad inherente de formar frases originales, nuevas, expresiones que no habían estudiado formalmente. El conocimiento de que la mente humana tuviera esta habilidad creativa presentó un desacuerdo con los métodos populares antes de ese punto. Estos métodos incluyeron el Método Gramática-Traducción, que enfocaba primariamente en la memorización y traducción de lenguaje escrito; el Método Directo, en que solamente se usaba la lengua meta oral, sin explicación gramatical; y, finalmente, el Método Audiolingual, que requería mucha repetición, memorización de reglas gramaticales, y manipulación mecánica del material.

Debido a la introducción de la teoría cognitiva, estos métodos de enseñanza, con sus enfoques en patrones lingüísticos memorizados y control estricto sobre las respuestas correctas, empezaron a ahogarse en las ideas nuevas de la mente como una construcción autosuficiente, con sus propias habilidades de crear lenguaje y estructuras originales (Shrum y Glisan, 2005). La instrucción explícita de las reglas de la gramática bajó en popularidad. Así, hay muchos maestros y lingüistas que piensan que, si el/la profesor/a les provee el input suficiente (es decir, la presentación de una cantidad de la lengua meta oral o escrita para la recepción de los estudiantes) a los estudiantes dentro de algún contexto de significado y de un nivel de dificultad apropiado, de una manera u otra, van a adquirir la gramática.

La publicación clave que describió la importancia del input a la adquisición del lenguaje apareció en 1985, en la que Krashen declaró varias de sus teorías. Shrum y Glisan (2005) resumen las hipótesis de Krashen que pertenecen a la adquisición del lenguaje. Primero, Krashen hace una distinción entre el *aprendizaje*, el conocimiento consciente del lenguaje y las reglas gramaticales, y la *adquisición*, o el proceso subconsciente, automático, más semejante al proceso que siguen los que adquieren su primera lengua. La meta ideal es la adquisición, pero con frecuencia solamente se da el aprendizaje en el aula, con instrucción formal de la gramática (la Hipótesis de Adquisición– Aprendizaje). Otra hipótesis es la del *Monitor*, una herramienta mental cuya función es verificar, manipular, observar las reglas gramaticales en la producción del lenguaje. El monitor resulta del aprendizaje. Krashen también propone que los estudiantes adquieren los componentes del lenguaje, y las formas gramaticales en un orden específico, a pesar del orden de la enseñanza (la Hipótesis del Orden Natural.) Otro factor que puede tener un efecto en la adquisición del lenguaje incluye el nivel de tensión en el aula. Krashen propone que el/la estudiante tiene un *filtro afectivo*, es decir, un nivel de ansiedad que puede tener un efecto negativo en la adquisición. Un nivel de ansiedad bajo en el aula va a facilitar la adquisición, según la Hipótesis del Filtro Efectivo. Finalmente, y de mucha importancia, es la Hipótesis de Input. Según esta hipótesis, la adquisición se logra en la presencia de una cantidad abundante de input lingüístico que a los estudiantes les interesa; que es un poco más difícil que el nivel de los estudiantes; y que no depende de la presentación de las reglas gramaticales. El input es de importancia clave en el aula comunicativa. Krashen mantiene que ni la toma de datos ni la instrucción

explícita de la gramática son necesarias para la adquisición, aunque pueden ser útiles. Sólo el input comprensible es necesario, según Krashen.

Es a causa de la publicación de Krashen (1985), y del modo en general de evitar la instrucción explícita, que, en las décadas recientes, se ha deliberado mucho la necesidad de instrucción formal. Una discusión publicada entre dos educadores destaca la situación. Primero, Celce-Murcia (Celce-Murcia y Krashen, 1992) discute los resultados de varias investigaciones acerca del contexto y la utilidad de la instrucción formal del inglés como una segunda lengua. Concluye que la instrucción formal puede ser verdaderamente útil a veces; sin embargo, hay que cuidar de que los estudiantes sean de la edad más apropiada; por ejemplo, los niños adquieren cualquier cosa sin esfuerzo, así que la instrucción formal puede impedir este proceso. Además, para los adolescentes y adultos, la enseñanza de la gramática puede ser muy beneficiosa al nivel bajo, pero para los que ni quieren ni necesitan ningún nivel de pericia muy alto, esta misma instrucción es a veces contraproducente. A pesar de estas advertencias, concluye Celce-Murcia, la instrucción formal de la gramática es, en el contexto apropiado, una herramienta necesaria en el aula. Admite que la enseñanza de la lengua *extranjera*- en que el/la estudiante aprende dentro de un salón de clase alguna lengua que no se habla comúnmente en su ambiente social- requiere métodos un poco distintos de la de la *segunda* lengua (que se oye diariamente fuera del aula). El consejo final de la autora es que es clave que esta instrucción sea en un contexto comunicativo, enfocado en el discurso completo y no solamente en la frase individual, y a la vez llena del significado (Celce-Murcia y Krashen, 1992).

En contraste, Krashen (Celce-Murcia y Krashen, 1992) cree que la instrucción formal ha tenido demasiada influencia en la pedagogía, y que los resultados de ella son superficiales y no tan importantes como antes se pensaba. La complejidad de la gramática de cualquier lengua, y la realidad que mucha gente adquiere una gramática perfecta sin instrucción formal, llevan al autor a concluir que la presencia de input comprensible tiene más importancia para la adquisición que la instrucción formal. El efecto de la instrucción formal es la creación del “monitor”; es decir, un cierto sentido de conocimiento consciente con que el/la hablante pasa y repasa la gramática de una frase antes de vocalizarla. En este caso, la presencia y la función de este monitor puede poner tensión y confusión en la mente del/de la hablante, a veces reduciendo la marcha de la conversación hasta el punto de comprometer la fluidez del discurso, si tiene que esforzarse en algún punto en la comprensión. Para los que comprenden los límites del monitor, y que el input comprensible juega el rol dominante en la adquisición, la instrucción formal puede tener beneficios. Así, aunque Krashen admite que no hace falta completamente la instrucción de la gramática, a la vez mantiene que es el input comprensible el que tiene más valor en la adquisición del lenguaje.

Savignon (1991) opina a favor de la instrucción formal de la gramática como algo necesario, presentada como una parte de la meta final de la competencia comunicativa, o es decir, la negociación del significado en algún contexto auténtico. En contraste, en su investigación de los errores en la lengua segunda, Zalewski (1993) discute un problema con la “instrucción enfocada en la forma”, que hay demasiada redundancia en la presentación de la gramática, y en la producción de ella en el aula. Esta repetición puede tener el efecto de forzar a los estudiantes a enfocar demasiado en la repetición automática

de la gramática, distrayéndolos del proceso importante de comprender y empezar a adquirirla. Es una opinión adicional contra la instrucción formal de la gramática, que se opone a las de Savignon (1991) y Celce-Murcia (1992).

La admisión de que hay necesidad para el conocimiento consciente de la gramática se ve en los comentarios de Celce-Murcia y Krashen (1992), aunque, en general, sus opiniones opuestas reflejan muy bien el debate acerca de la instrucción formal en la gramática en el aula comunicativa. Aunque Krashen no especifica la audiencia ideal para la instrucción, Celce-Murcia identifica a los que buscan la fluidez académica como recipientes ideales de esta instrucción formal- los adolescentes y adultos.

La enseñanza comunicativa tiene ciertas características prominentes; muchas de ellas se ven muy productivas para los estudiantes. Por ejemplo, Oxford, Lavine, y Crookall (1989) presentan las estrategias comunicativas que usan los hablantes de una lengua segunda/extranjera durante el aprendizaje y la comunicación, y cómo estas estrategias pueden influir las prácticas de la enseñanza en el aula comunicativa. Se explican muchos de los aspectos de una enseñanza bastante eficaz, basada en el método comunicativo. Según estos autores, los rasgos del aula comunicativa incluyen cambios en el rol del/de la profesor/a, que no se ve tanto como un líder (el rol principal en el pasado), sino como facilitador/a o co-comunicador/a; además, hay más responsabilidad de parte del/de la estudiante, en su propio aprendizaje; ejercicios comunicativos, en que el/la estudiante tiene que proveer información u opiniones, así estimulando comunicación más auténtica; actividades que apoyan la participación activa del/de la estudiante; y el

entrenamiento explícito de los estudiantes por el/la profesor/a en el uso de estrategias comunicativas.

2.2 El libro de texto comunicativo

El método comunicativo ha alcanzado un estado de popularidad en el aula de hoy; sin embargo, a pesar de cambios positivos y bien apoyados por el conocimiento pedagógico, hay algunos elementos del método sobre los cuales hay una sombra de duda-creen algunos, debilidades. Estos elementos incluyen la falta de evaluación global, que destaca el sistema lingüístico, comunicativo, y cultural en su totalidad, y no solamente en el vocabulario y las formas gramaticales. Al fin y al cabo, si la instrucción enfoca en todos esos factores, así debe la evaluación. También existe la falta de precisión en los métodos pedagógicos específicos ofrecidos al/a la profesor/a (véase una taxonomía de algunos de los métodos populares y precedentes, y muy variadas, en Shrum y Glisan 2005; y Richards y Rodgers, 1986; también se discuten brevemente en el capítulo 3.) Finalmente, muchos han observado que esta misma instrucción formal, comunicativa o no, frecuentemente parece tener poco efecto verdadero en la adquisición (Savignon, 1991).

Además del debate acerca de la importancia y el rol de la instrucción de la gramática, algunos se quejan de que los ejercicios gramaticales que se destacan en el libro de texto estándar, que se autodenomina el texto comunicativo, comparten unas características que no apoyan muy bien la adquisición del lenguaje. Paulston examinó y comentó en estas características en los años 70. Según sus investigaciones de los textos autodenominados comunicativos, se puede clasificar los ejercicios gramaticales en tres

grupos: los ejercicios mecánicos, los ejercicios con significado, y los ejercicios comunicativos. Paulston sugiere, en una publicación en 1972, que los ejercicios gramaticales sigan este orden específico, para facilitar la adquisición adecuada y comunicativa a la vez. Aconseja que los textos no contengan totalmente ejercicios mecánicos, porque estos ejercicios fueron típicos de la enseñanza del Método Audiolingual. La enseñanza comunicativa requiere la combinación de los tres tipos, en el orden descrito: mecánico, con significado, y comunicativo. Al examinar muchos de los libros de textos que se usan comúnmente en el aula comunicativa actual, se ve que la mayoría verdaderamente contiene ejercicios gramaticales que aparecen en el orden de ejercicios mecánicos, ejercicios con significado, y ejercicios comunicativos (véase Dawson y González, 2004; Hershberger et al., 2006; Renjilian-Burgy et al., 2008.)

Luego, en 1976, Paulston amplió su opinión con un tono negativo. Primero, la autora define cada uno de los tres tipos de ejercicio gramatical con la meta de explicar la manera en que no sirven muy bien las metas de la enseñanza comunicativa.

Aquí se ve un ejemplo de un ejercicio mecánico que aparece en el libro de texto comunicativo *Caminos* (Renjilian-Burgy, et al., 2008). Este ejercicio, y los otros que siguen en esta sección, pertenecen al verbo *gustar*, y otros verbos semejantes.

Gustos. Combine the words and phrases to form complete sentences. Follow the model. (*Combine Ud. las palabras y expresiones para formar frases completas, siguiendo el modelo.*) (Traducción propia)

MODELO: a ti / preocupar / ir al dentista.
A ti te preocupa ir al dentista.

1. a mí / caer bien / el profesor
2. al pintor / encantar / pintar
3. a nosotros / preocupar / los problemas en el mundo

4. a la arquitecta / interesar / construir casas
 5. a la médica / parecer / importante atender a sus pacientes
 6. a los cocineros / faltar / los ingredientes para la sopa
 7. a los arqueólogos / fascinar / excavar
 8. a los abogados / importar la opinión del juez (judge)
 9. al músico / gustar / las canciones de Enrique Iglesias
 10. a la vendedora / caer bien / los clientes
- (Renjilian-Burgy, et al. 2008, página 138)

Al definir los ejercicios gramaticales en más detalle, se ve que los ejercicios mecánicos solo tienen *una* respuesta correcta, son muy controlados, y normalmente no requieren comprensión del significado de las palabras para alcanzar la respuesta correcta. Estas actividades, según Paulston (1976), apoyan solamente la formación de los hábitos, y no la adquisición verdadera del lenguaje. Es decir, es posible contestar las preguntas de un ejercicio mecánico sin comprender el significado de la frase; sólo hay que entender el patrón de la gramática para completarlo. El problema, según Paulston, es que la formación de los hábitos sin requerir la comprensión del significado de las palabras rechaza completamente la enseñanza comunicativa como una manera de apoyar la adquisición. Si la meta de la enseñanza comunicativa es comunicación, no se alcanza con los ejercicios mecánicos. Sin embargo, la inclusión común de estos ejercicios en el libro de texto comunicativo persiste.

Además, los ejercicios “con significado” son muy semejantes a los que son mecánicos en el sentido que tienen un grado muy alto de control; pero, al menos en este caso, es necesaria la comprensión de las palabras y la gramática, y hay más de una respuesta posible- aunque son pocas. Todavía hay una falta de comunicación verdadera (Paulston, 1976).

Aquí se ve un ejercicio con significado en la misma sección de *Caminos* (Renjilian-Burgy, et al., 2008):

¿Te gusta? With a partner, take turns asking each other for the following information.
(*Con un/a compañero/a de clase, pídanse en turnos la siguiente información.*)
(Traducción propia)

MODELO: gustar / las ensaladas
-¿Te gustan las ensaladas?
-Sí, me gustan las ensaladas.
-No, no me gustan las ensaladas.

1. encantar / las canciones románticas
 2. interesar / las novelas de misterio
 3. gustar / los libros para jóvenes
 4. molestar / el problema del tráfico
 5. preocupar / los problemas ecológicos
 6. fascinar / las nuevas tecnologías
 7. gustar / el cine mexicano
 8. caer mal / las personas que fuman
- (Renjilian-Burgy, et al., 2008, página 138)

Según Paulston (1976), los ejercicios comunicativos, en contraste, buscan la aplicación del lenguaje en situaciones más libres y creativas. Hay menos control sobre las respuestas, aunque sí hay un poco para asegurarse de que los patrones gramaticales se practiquen. Ya requieren los ejercicios comunicativos el formato controlado de pregunta/respuesta, pero la diferencia es que el ejercicio comunicativo resulta en la presentación de información nueva a la audiencia, con mayor probabilidad de interacción.

Un ejercicio comunicativo que aparece en el texto *Caminos* (Renjilian-Burgy, et al., 2008), es:

¿Te importa? You have to prepare a report for your sociology class. Following the model, ask four to six students questions about the survey topics below. Write your answers in the chart. Write **M** for **mucho**, **P** for **poco**, and **N** for **nada**. Report your findings to the class and discuss why certain things are important and others are not. (*Ud. tiene que preparar un informe para su clase de sociología. Siguiendo el modelo, hágales a cuatro o seis estudiantes preguntas acerca de los temas que siguen. Escriba Ud. las respuestas en forma gráfica. Escriba **M** para **mucho**, **P** para **poco**, y **N** para*

nada. Informe Ud. los resultados a la clase y discuta por qué son importantes algunas cosas, y algunas no.) (Traducción propia)

MODELO: la ecología

ecology

-Marcela, ¿te importa la ecología?

-Marcela, is ecology important to you?

-Sí, me importa mucho.

-Yes, it is important.

or

-No, me importa poco.

-No, it's not very important to me.

-No, no me importa nada.

-No, it's not important to me at all.

(Renjilian-Burgy, et al. 2008, página 138)

Sin embargo, Paulston (1976) opina que ninguno de estos ejercicios- los mecánicos, con significado, ni los comunicativos- representa la enseñanza comunicativa, a causa de una falta de comunicación verdadera. Sólo representa otra manifestación de la enseñanza de los hábitos, y eso no puede resultar en la adquisición- sólo el aprendizaje (Paulston, 1976). Entonces, ¿cómo pueden los profesores de una lengua extranjera/segunda apoyar la negociación del significado y el desarrollo de la gramática a la vez?

Capítulo 3 Otros métodos de la enseñanza comunicativa

En el aula de hoy, los profesores encuentran una plétora de opciones. Hay varios métodos que se consideran comunicativos, y que son muy eficaces, que los maestros pueden seleccionar para sus lecciones. Muchos profesores han descubierto que una mezcla de métodos, según las necesidades de los estudiantes en cualquier momento, puede tener el mejor efecto en la adquisición del lenguaje. IBPI representa solamente uno de ellos. Además, según VanPatten (2004b), este método pertenece solamente a las etapas iniciales de formar conexiones entre el input y el significado. Por esta razón, vale la pena aquí resumir algunos de los otros métodos que el/la maestro/a ecléctico/a podría utilizar en otros puntos de la lección comunicativa.

En el centro de la enseñanza comunicativa se encuentra el enfoque en el significado del lenguaje, y el lenguaje se ve como un modo de comunicación (Richards y Rodgers, 1986). Por esta razón, el formato de la actividad comunicativa no tiene límite en cuanto el significado sea la meta. Entre los métodos más comunes de apoyar la comunicación, además de IBPI, aquí se discuten cinco: la Respuesta Física Total, el Método Silencioso, el Aprendizaje Comunitario del Lenguaje, la Enseñanza Natural, y Suggestopedia (para información más detallada acerca de todos estos métodos, véase Richards y Rodgers, 1986.)

Respuesta Física Total tiene como premisa que la mente del/de la estudiante de la segunda lengua/lengua extranjera debe aprender de la misma manera que la mente infantil. Es decir, la instrucción necesita ser acompañada por mucho movimiento del cuerpo físico, además en un ambiente de estrés reducido. La enseñanza del Respuesta

Física Total destaca la comprensión del lenguaje antes de su producción porque, creen sus proponentes, las destrezas receptivas se transfieren automáticamente a las expresivas. Los estudiantes pueden comunicar verbalmente con otros, pero solamente cuando se sienten listos. El objetivo principal es la adquisición de las destrezas orales al nivel principiante, y la gramática se enseña de manera inductiva (con explicación implícita.) Las actividades en el aula, entonces, van a incluir mandatos del/de la profesor/a a los estudiantes que los estudiantes necesitan actuar, juegos de rol y presentaciones verbales (Richards y Rodgers, 1986).

El Método Silencioso es otro método que depende del concepto de movimiento del cuerpo y manipulación de objetos físicos. En este caso, los objetos mayormente usados en el aula son bloques de colores variados, juntos con gráficas de colores. Estos objetos representan los sonidos y segmentos del lenguaje. Un rasgo interesante de este método es la manera en que el/la profesor/a mantiene, en la medida de lo posible, el silencio total en el aula, e intenta evitar repetición. Los estudiantes tienen que concentrarse mucho para oír, aprender, manipular, y descubrir el lenguaje por sí mismos. Son los procesos de concentración, descubrimiento, y los que dirigen el método. Se espera que, en el proceso de aprender y adquirir el lenguaje presentado, los estudiantes a la vez desarrollen un sentido de independencia, autonomía, y cooperación en el grupo; los compañeros de clase se ayudan con la producción del lenguaje, y se proveen input, porque el/la profesor/a demuestra comportamiento muy distante y callado. Este método enfoca primariamente en instrucción explícita de los segmentos gramaticales y vocabulario específico. El contexto del significado no importa tanto en este método como en otros métodos populares en el aula actual; el contexto del aprendizaje es artificial,

enfocando en gramática y vocabulario, representados por bloques y gráficas de colores. El programa de enseñanza depende de las necesidades de los estudiantes, además de la selección de contenido que se representa fácilmente con objetos visuales. Los conceptos gramaticales más sencillos se representan primero, además de vocabulario que se ve como más esencial en la vida diaria (Richards y Rodgers, 1986).

El tercer método, el Aprendizaje Comunitario del Lenguaje, pertenece al sistema del asesoramiento psicológico. Básicamente, una persona con experiencia escucha, repite y traduce un mensaje, inicialmente presentado en la primera lengua por un/a estudiante. El/la profesor/a presenta esta traducción al grupo en la segunda lengua/lengua extranjera. Luego, el grupo reflexiona sobre el mensaje y sus sentimientos. Muchas de las actividades en la clase son grabadas por los estudiantes para análisis futuro. Esta manera de enseñanza debe apoyar sentimientos positivos de autoestima y afecto entre los estudiantes. El lenguaje se ve no solamente como un proceso de comunicación, sino también como una relación social con una comunidad. Muchos estudiantes de este método parecen aprender el lenguaje al no experimentar aislamiento de sus compañeros de clase. El Aprendizaje Comunitario del Lenguaje no tiene ningún programa de estudios específico porque el contenido de cada clase depende de lo que quieren discutir los estudiantes. La gramática se enseña de manera esporádica, cuando es necesario hacerlo según el contenido de la clase y el mensaje presentado por un/a estudiante. Los materiales usados en este tipo de situación varían mucho de los comúnmente esperados en el aula tradicional ya que no hay libro de texto ni programa específico. Los estudiantes guían el proceso según lo que quieren aprender y discutir, y el trabajo del/de la profesor/a es

desarrollar los materiales que le parezcan pertinentes en ese momento (Richards y Rodgers, 1986).

Un estilo de enseñanza comúnmente usado en el aula comunicativo se llama la Enseñanza Natural. Creado por Krashen y Terrell en 1983, la Enseñanza Natural destaca la relación entre la adquisición de la primera lengua y la segunda/extranjera. Se opina que el vocabulario es de mayor importancia que la gramática, y la adquisición del vocabulario depende enteramente de la presencia de una cantidad suficiente de input. Este input necesita ser a un nivel de dificultad un poco más elevado del nivel corriente del/de la estudiante. Con respecto a la gramática del lenguaje, los profesores de la Enseñanza Natural creen que los estudiantes la adquieren sin esfuerzo ni explicación, si el input es presente en una cantidad suficiente. Este enfoque se basa en las teorías de adquisición de Krashen. Para resumir estas teorías (que se discuten en la sección 2.1), consisten en su Hipótesis de Adquisición– Aprendizaje; Hipótesis del “Monitor”; Hipótesis del Orden Natural de la Adquisición; Hipótesis del Input; e Hipótesis del Filtro Efectivo. Los objetivos del programa de estudios van a depender de las necesidades comunicativas de los estudiantes, y normalmente son expresados según funciones, temas, y situaciones que los estudiantes podrán negociar después de adquirir el lenguaje. Se experimenta un ambiente de estrés reducido en el aula de la Enseñanza Natural, junto con un flujo de input relevante. Los estudiantes no sienten la presión de comunicar antes de estar listos para hacerlo. Las lecciones se centran primero en los objetos familiares del salón de clase, luego en los estudiantes mismos, finalmente en conceptos más abstractos, siguiendo el desarrollo lingüístico de los estudiantes. Se usan con frecuencia materiales reales, que representan el uso verdadero del lenguaje en el mundo, además de juegos, y

varios materiales visuales. Con respecto a las actividades ideales para el uso de la Enseñanza Natural, en realidad, la selección es casi sin límite con tal de que destaquen el desarrollo de las destrezas comunicativas en un ambiente de tensión minimizada. El rol de los estudiantes cambia con el pasaje de tiempo y según su nivel de adquisición del lenguaje; los de nivel principiante contestan preguntas o responden a los mandatos del/de la profesor/a, por ejemplo. Al alcanzar un nivel de familiaridad con la lengua meta, desean finalmente expresarse verbalmente, se mueven hasta un nivel de independencia entonces. El rol del/de la profesor/a es proveer input a los estudiantes, mantener un filtro afectivo bajo en el aula y organizar las actividades para que los estudiantes tengan muchas oportunidades para la negociación del significado y la manipulación productiva del input. El/la profesor/a tiene un rol central en la Enseñanza Natural (Richards y Rodgers, 1986).

El quinto método de interés en el aula comunicativa se llama Suggestopedia. Este método se caracteriza por el uso de música, ritmo, el tono rítmico de la voz del/de la profesor/a, y otros factores, con la meta de apoyar un estado mental del/de la estudiante que es ideal para la adquisición. Los componentes principales de Suggestopedia incluyen el estado autoritario del/de la profesora en el aula; una relación entre el/la profesor/a con los estudiantes que es semejante a la relación paternal entre familiares; la institución del ambiente ideal en el salón de clase, y la variación en el tono y ritmo de la voz, junto con la aplicación de música en el aula. El programa de estudios es muy especificado, estricto, y organizado alrededor del uso de textos, análisis, discusión, juegos de rol, y otras actividades, muchas de las cuales comparten características con las de otros métodos. Durante un curso de Suggestopedia, se espera que los estudiantes se porten de una

manera pasiva y relajada, en un estado infantil; además, se prohíbe usar sustancias que pueden alterar el estado mental del/de la estudiante, como tabaco, alcohol, o narcóticos. La sumisión a la voluntad del/de la profesor/a es clave, porque esta persona se porta de manera muy formal y autoritaria, con confianza absoluta en sí mismo/a y en el método de enseñanza (Richards y Rodgers, 1986).

Estos métodos son ejemplos de las posibilidades disponibles en el aula comunicativa. La meta de la investigación exploratoria que se describe a continuación es comparar la eficacia de IBPI por VanPatten (1996, 2004b, 2005; Wong, 2004) y una forma de instrucción tradicional que incluye instrucción explícita de la gramática, la producción inmediata del lenguaje por los estudiantes, y prácticas de la gramática que siguen el orden discutido por Paulston (1972, 1976). Para realizar la comparación, los estudiantes han tomado pruebas para comprobar y determinar la eficacia de ambos métodos. Los participantes son adultos que, primariamente, buscan la fluidez en una lengua extranjera (el español) en un ambiente académico pero, con frecuencia, para una aplicación comunitaria: con vecinos, compañeros de trabajo, familia.

Capítulo 4 La Instrucción Basada en el Procesamiento del Input

La solución propuesta por VanPatten resultó del desarrollo del estilo de enseñanza comunicativo. Para explicar este desarrollo, Collentine (2004) enfoca su discusión en el origen de la enseñanza comunicativa y las diferencias entre esa instrucción moderna y la instrucción formal del pasado, en que las destrezas de la lectura y la acción de escuchar se describieron, equivocadamente, “pasivos”, en el sentido que el/la estudiante no interactuó con la material. En los años 80, se examinó la importancia del input, además del rol activo de los estudiantes en el proceso de comunicar en el aula con la meta final de la adquisición del lenguaje. Los métodos pedagógicos se adaptaron con este conocimiento nuevo, y nació el método comunicativo. Pero tras todos estos cambios, la cuestión de la manera más efectiva de enseñar la gramática se quedó sin respuesta. La necesidad de la instrucción de gramática se debatió mucho, además de *cómo* enseñarla. La idea de VanPatten (1985) en ese momento era que había que entrenar a los estudiantes para que evitaran los errores y prepararlos con la meta de que procesaran el input de maneras distintas y más eficaces, en lugar de enfocar en las puras formas y la corrección de los errores, o evitarlos para destacar solamente el significado.

VanPatten (1996, 2004b, 2005) ha ofrecido una solución concreta para resolver el debate sobre la enseñanza de la gramática: IBPI, un método con reglas muy específicas con respecto a la enseñanza formal de la gramática – un método que, según él, funciona de manera ideal para los estudiantes de segundas lenguas y lenguas extranjeras.

4.1 Una descripción del método

Para explicar lo que es, y lo que no es, IBPI, Lee y VanPatten (2003a) ofrecen unas frases descriptivas de unas características y presuposiciones comunes que se ven en la instrucción moderna. Los autores desafían estas presuposiciones para crear un contexto dentro del cual es posible describir IBPI, y sus opiniones forman una base para discusión más detallada de las características del método. Este capítulo describe en detalle el método y las teorías que lo dirigen, además de descripciones de los tipos de ejercicio gramatical ideal junto con ideas acerca de cómo diseñar una lección que utilice IBPI. Finalmente, se van a discutir algunas de las investigaciones pedagógicas, muchas de las cuales apoyan la eficacia de IBPI, y otras que la oponen.

Lee y VanPatten (2003a) desafían presuposiciones comunes que tienen muchos profesores:

- La manera en que el/la profesor/a aprendió la lengua es la mejor manera de enseñarla.* En realidad, y según las investigaciones, hay varios factores en la adquisición, por ejemplo, la motivación y la recepción de otras formas del input dentro y fuera del aula. Es posible que los estudiantes adquieran el lenguaje *a pesar* de la instrucción.

- Los ejercicios son útiles para la adquisición.* Los autores ponen en cuestión que los ejercicios gramaticales tengan un efecto positivo si no hay atención al significado. Opinan que la instrucción explícita no es necesaria, y que sólo resulta en el aprendizaje (la comprensión consciente de las reglas de la gramática) y no a la adquisición (el procesamiento de los elementos lingüísticos al sistema interno).

- Se necesita la explicación de la gramática.* Es lógico que todo el mundo quiera saber las explicaciones para hacer o aprender algo; pero en el caso de la gramática, se

adquiere mejor sin ellas. En realidad los estudiantes, con frecuencia, pueden producir gramática correcta sin información explícita.

- Los errores vienen de la primera lengua.* No puede ser verdad; hoy día se sabe que los errores tienen varias fuentes.

- Hay que estudiar los paradigmas para adquirir una lengua.* Los autores enfatizan que los paradigmas son, en realidad, conceptos abstractos con que los estudiantes y profesores pueden, explícitamente, organizar la información que hay en el libro de texto. Pueden ser útiles para el aprendizaje de la gramática; pero para la adquisición, les falta la validez. En el sistema interno del/de la estudiante, hay un orden de la adquisición que *no* coincide con la presentación de la gramática según los libros de texto. En realidad, los estudiantes tienen sus propios paradigmas, que no se parecen a los del texto.

Ya que los paradigmas gramaticales de los estudiantes se diferencian de los del libro de texto, según Lee y VanPatten (2003a), la instrucción artificial, la que sigue el libro de texto, no tiene ningún efecto permanente; el orden natural de adquisición persiste a pesar de los esfuerzos académicos. A veces, en los casos en que la instrucción parece producir resultados positivos en los exámenes de gramática, sin embargo, la gramática no se ha llevado a cabo en la adquisición. El éxito con el examen es un efecto temporal de la instrucción que desaparece rápidamente. Además, hay evidencia de que la instrucción sí puede tener algún efecto positivo en la rapidez de la adquisición; aunque, según los autores, en realidad esta rapidez se debe a otros factores dentro y fuera del aula.

Lee y VanPatten (2003a) creen que una debilidad clave en la instrucción tradicional se ve en el énfasis en la producción del lenguaje en los ejercicios. Esta

producción sucede en el acceso al sistema lingüístico en un momento del *desarrollo* del mismo sistema. No hay oportunidad para que el input se vuelva toma de datos antes de usarse. Hay que clarificar que el input, un concepto tan importante en la enseñanza comunicativa tradicional, es distinto de la toma de datos, que refiere a las partes del input que el/la estudiante verdaderamente reconoce y empieza a procesar (VanPatten, 2005).

VanPatten creó IBPI para poner en práctica sus teorías acerca del input y de la toma de datos en un método de la enseñanza, con la meta de facilitar la iniciación de la adquisición de las reglas gramaticales de una lengua extranjera para los estudiantes. Los rasgos particulares de IBPI se describen de manera muy explícita en VanPatten (1996), en seis reglas claves:

1. Se enseña sólo *un* aspecto de la gramática a la vez
2. Se mantiene el enfoque en el significado en cada momento
3. Los estudiantes deben interactuar con el input
4. Se usa el input oral además del escrito
5. Siempre hay una progresión desde el uso de las frases hasta un discurso elaborado y cohesivo
6. Las estrategias relevantes psicolingüísticas siempre se realizan en la discusión.

VanPatten también comenta acerca del tipo de ejercicio gramatical ideal, el que requiere el uso del lenguaje, pero sin pedir la producción de la forma gramatical en cuestión. En un capítulo muy detallado, parte de la publicación *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*, ofrece una lección de ejemplo que demuestra todos estos rasgos (1996). El/la profesor/a que busca implementar el uso de IBPI en su aula podría hacer referencia a esta guía para empezar.

Los tres componentes básicos de una lección basada en IBPI son que:

1. Los estudiantes reciben información acerca de alguna forma gramatical;
2. Reciben información acerca de algún problema común en el procesamiento de la forma gramatical, o una estrategia que los estudiantes normalmente aplican de manera equivocada;
3. La instrucción no permite que los estudiantes cometan el error tras la aplicación de algunos ejercicios del *input estructurado*; es decir, el input diseñado de manera que los estudiantes no pueden hacer errores cuando lo utilizan. Es input muy específico, guiado, claramente estructurado.

Los autores han descubierto que, basado en los resultados de varias investigaciones, este input estructurado es el componente más importante de todos. Hacen referencia, en particular, a una investigación por VanPatten y Oikkenon (1996) en que tres grupos recibieron tratamientos pedagógicos distintos. Un grupo recibió una lección completa con todos los componentes de IBPI; el segundo grupo recibió actividades de input estructurado solamente, sin explicación de la gramática ni información acerca de estrategias de procesamiento; y el tercer grupo recibió instrucción explícita sin ninguna oportunidad de practicar. Este tercer grupo, el que recibió información solamente, no demostró evidencia de la adquisición de la gramática, pero los otros grupos sí mejoraron mucho. Los autores concluyen que el factor más sobresaliente, entonces, es el input estructurado.

Habiendo descrito IBPI en términos sencillos, Lee y VanPatten (2003b) añaden unos ejemplos de la aplicación de los principios a los ejercicios gramaticales, una referencia importante para los que quieren comprender el método en detalle. Los autores

ofrecen una lista de los tipos de ejercicio que son ideales para la aplicación de IBPI: específicamente, los que incluyen la selección entre dos opciones (“cierto o falso”, por ejemplo), los de emparejamiento, los que requieren suministro de los datos, los de la selección de alternativas, las encuestas, y los ejercicios de poner en orden los elementos de una lista (Lee y VanPatten, 2003b).

Wong (2004) ofrece al/a la profesor/a unos consejos detallados para la formación de una lección basada en IBPI. Hay algunos pasos específicos. Primero, hay que pensar en la forma gramatical que se va a enseñar e identificar un problema que tienen los estudiantes con esa forma. Frecuentemente, con las formas más problemáticas, hay estrategias de aprendizaje que los estudiantes utilizan que comúnmente resultan en producción equivocada de la gramática. Hay que identificar una estrategia que los estudiantes frecuentemente utilizan erróneamente. Segundo, es necesario formar las actividades o planes mientras se mantiene en mente las normas claves de IBPI (vea VanPatten, 1996): que se presenta sólo una cosa a la vez (para minimizar el agotamiento de los recursos disponibles y apoyar en cuanto posible la atención a la forma); que siempre se enfoca en el significado (versus sólo hacer práctica mecánica que, según VanPatten, tiene muy poca validez); que se empieza con frases, y luego se termina con discursos conectados; que se incluye el input oral y escrito; que los estudiantes hacen algo con el input (discutir las respuestas, hacer listas en grupos, contar algo a una audiencia, etcétera); y finalmente, hay que pensar, en cada momento, en la estrategia de aprendizaje que los estudiantes utilizan erróneamente, para el propósito de empujar a los estudiantes a que no la cometan. Este paso distingue IBPI de otros métodos

comunicativos, que con frecuencia ponen énfasis en la corrección de los errores que los estudiantes cometen en lugar de evitarlos desde el primer momento.

Además de seguir estos seis pasos en la formación de las lecciones y actividades, hay que incluir los dos tipos de actividad que, según Wong (2004), apoyan la conversión del input hasta la toma de datos para los estudiantes: las actividades “referenciales” y las “afectivas”. Ofrece unos ejemplos de unas actividades referenciales, que tienen una respuesta correcta y en que los estudiantes necesitan enfocar en la forma, pero sin producirla. Un ejemplo de una actividad referencial es la de ‘cierto o falso’. El segundo tipo de actividad, la afectiva, no tiene ninguna respuesta correcta; habrá variación según el/la estudiante y la situación. Unos ejemplos incluyen las actividades de dar opiniones o expresar creencias. Las actividades afectivas sirven para hacer hincapié en las referenciales, y ambas son necesarias para la lección basada en IBPI.

IBPI no es un método que solamente destaca la comprensión de la gramática, sino que es una forma de instrucción explícita, un enfoque en la forma, que empuja a los estudiantes a que adquieran las formas gramaticales de manera correcta (VanPatten, 1996). Según VanPatten, una distinción clave entre IBPI y otras formas de enseñanza es que, mientras que otros tratamientos lingüísticos ponen énfasis en la corrección de errores, IBPI pretende empujar a los estudiantes para que, desde el principio, no los cometan en la lección. En un artículo publicado en 1985, VanPatten discute la Teoría del Monitor de Krashen y la recepción del input con respecto a dos aspectos del procesamiento de los datos. Dentro de la mente de los/las estudiantes, la “atención” (a los elementos comunicativos antes de otros) y el “esfuerzo” (a los elementos de menos significado, después de la adquisición de los más destacados) ponen restricciones en el

proceso de la adquisición. La definición y distinción de estos dos elementos de la adquisición son necesarias, según VanPatten, porque cuando el esfuerzo es controlado (es decir, requiere el esfuerzo consciente en parte del/de la estudiante), y si el discurso a la vez es difícil, entonces hay menos atención disponible para los elementos que traen menos significado comunicativo en la gramática. Las partes de significado solamente gramatical (sin identidad léxica) no reciben atención; por eso no se adquieren si la adquisición depende totalmente del enfoque en la comunicación. Hay que enfocar en las formas gramaticales, además de la comunicación, si el/la profesor/a quiere que los estudiantes adquieran adecuadamente la gramática de una segunda lengua, o lengua extranjera. Cuando la forma en cuestión se ha adquirido al punto de procesarse automáticamente en la mente del/de la estudiante, entonces hay más atención disponible para los elementos de menos valor comunicativo. En el momento de empezar a procesar estos elementos, el/la estudiante pone en acción una “estrategia del aprendizaje”. Otro punto importante es la observación de VanPatten que la estrategia del aprendizaje depende no sólo del nivel de la adquisición automática, sino también de los factores afectivos- es decir, la motivación del/de la estudiante. De todos modos, es posible que esta estrategia que usa el/la estudiante durante el aprendizaje sea equivocada; así que es necesario, en el diseño de una lección basada en IBPI, que el formato de la lección empuje a los estudiantes a que no apliquen ninguna estrategia equivocada (VanPatten, 1985).

4.2 La base teórica del método: El Procesamiento del Input

Otro paso importante es saber dónde, cómo y bajo cuáles condiciones opera el método. La base de IBPI consiste en varios principios o normas. Este grupo de principios compone la teoría llamada el Procesamiento del Input. Lee y VanPatten (2003b) describen en detalle estos principios en los que se basa IBPI. Discuten los principios de “La Primacía del Significado” y el de “El Primer Sustantivo”, junto con varias sub-categorías explicativas; es muy importante comprender estos principios para formar correctamente los ejercicios basados en IBPI. Por ejemplo, el Principio del Primer Sustantivo explica por qué los estudiantes tienden a poner el significado del sujeto en el pronombre indirecto *me, te, le, nos, os, les* ante el verbo “gustar” (y los otros de su clase.) Según el Principio del Primer Sustantivo, la mayoría de los estudiantes de otras lenguas tiene la tendencia de identificar cualquier palabra frente al verbo en una frase como el sujeto de esa frase. Por eso, las expresiones como “gustar” en español, las cuales requieren que el objeto indirecto (no el sujeto de la frase) aparezca enfrente del verbo, equivocan a los estudiantes del español con mucha frecuencia (VanPatten, 2004b). Otras teorías, descritas por Carroll (2004), incluyen el Principio de la Ubicación de la Frase. Este principio describe el orden en que los estudiantes comprenden las partes de una oración: primero las palabras iniciales, segundo las finales, y finalmente las medias. El Principio de Restricción Temprana también afecta el procesamiento de una frase, porque puede restringir los elementos iniciales en algunos casos, confundiendo aún más la comprensión del orden de los elementos lingüísticos. Otra teoría pertinente es el Principio de la Disponibilidad de los Recursos, según el cual el/la estudiante de una segunda lengua/lengua extranjera no puede comprender todo el input a la vez, porque sus recursos

mentales disponibles tienen límites. Sólo es posible prestar atención a algunas cosas en cualquier momento. Este principio puede explicar la falta de comprensión de algunas formas gramaticales mientras que otras formas están en proceso de adquirirse en la mente del/de la estudiante. Finalmente, según la Hipótesis de Notar Elementos en el Input, es necesario que los estudiantes observen conscientemente una forma gramatical en el input para empezar a adquirirla.

Para continuar la discusión acerca del Procesamiento del Input, VanPatten describe de nuevo estos principios claves, enfocando esta vez en su estado de desarrollo (2004b). Ofrece a la vez unas sugerencias para la implementación de su aplicación pedagógica. Primero discute lo que es, y no es, IBPI. Por ejemplo, declara que no es un modelo de la adquisición del lenguaje; la adquisición consiste en un proceso largo y complicado, que incluye una plétora de procesos apenas comprendidos ni por los investigadores, ni los lingüistas, ni los profesores; sino que IBPI sí es un componente menor del mero principio del proceso de la adquisición. La teoría del Procesamiento del Input intenta describir bajo cuáles condiciones se forman las conexiones entre el input y la toma de datos, es decir, la parte del input que se conecta con el significado, y que se empieza a procesar hasta la meta de la adquisición y fluidez en la lengua.

A continuación, VanPatten (2004b) repasa los principios de la Primacía del Significado y el del Primer Sustantivo. Estas tendencias psicológicas del/de la estudiante son la base y restringen la teoría del Procesamiento del Input. Para resumir estos puntos de forma sencilla, se dice que 1) dentro del input, los estudiantes van a buscar el significado antes de la forma gramatical; además 2) hay la tendencia del/de la estudiante a especificar el primer sustantivo o pronombre como el sujeto de la oración, aunque no

sea así. Es muy importante observar, según el autor, que estas normas pueden cancelarse, o a veces una puede subyugar otra, hasta confundirse o posiblemente parar el procesamiento del input o resultar en la toma de datos equivocada. Por esta razón, es necesario que cualquier modelo de la adquisición reconozca la naturaleza muy fluida del proceso de convertir el input a la toma de datos. Según VanPatten, éste es exactamente el efecto que tiene su teoría del Procesamiento del Input, en su método pedagógico resultante, IBPI.

Finalmente, VanPatten (2004b) termina con una definición del *output*, no como la producción de las formas gramaticales (comúnmente pensado así en la enseñanza tradicional), sino la interacción social con otros hablantes. Es una idea importante para IBPI, porque este método destaca la producción del lenguaje en general, pero sin forzar producción de la forma gramatical misma- una distinción notable de instrucción moderna en su aplicación común; los proponentes de la enseñanza moderna parecen apoyar la producción casi siempre y desde el primer momento de la instrucción. Una mirada breve a algunos libros de texto revela que la mayoría de los ejercicios gramaticales enfocan en la escritura y la expresión oral de la gramática que los estudiantes acaban de estudiar por primera vez (por ejemplo, véase Dawson y Gonzalez, 2004; Hershberger, et al., 2006; Renjilian-Burgy, et al., 2008.) Según VanPatten (1996), la enseñanza tradicional del estilo comunicativo tiene una debilidad clave porque esta producción inmediata no permite tiempo suficiente para que suceda la asimilación, ni el aprendizaje, ni la adquisición.

La base teórica detrás de IBPI, el Procesamiento del Input, ha tenido sus críticas. Carroll (2004), por ejemplo, opina que IBPI es un método de mucha validez, pero cuya

implementación va a resultar difícil antes de una comprensión más desarrollada de los mecanismos del aprendizaje y el proceso de la adquisición. Por ejemplo, opina que no hay evidencia suficiente para uno de los principios del Procesamiento del Input, el de la Ubicación de la Frase. Según este principio, los estudiantes comprenden el principio, luego el fin, y finalmente el medio de cualquier frase que oyen. Sin embargo, Carroll declara que a este principio le falta la validez. También menciona que el Principio de la Disponibilidad de los Recursos es obvio- el procesamiento del lenguaje, por supuesto, se limita según los recursos mentales disponibles. Además, la idea del límite en el procesamiento (junto con la definición de lo que es un proceso) requiere explicación más específica. El input mismo también requiere más definición. Exactamente qué es el input, y cómo llega a representarse en la mente, pregunta Carroll. La autora discute que El Principio de la Primacía del Significado, que supone que los estudiantes procesen el significado antes de la forma, también es débil; hay muchos factores que influyen en este procesamiento, como los factores fonológicos, por ejemplo. Estos factores se distinguen entre las lenguas distintas y van a complicar los procesos de la adquisición. Por eso, hay que investigar este principio en más detalle.

Para complicar el asunto aún más, una de las hipótesis clave del Procesamiento del Input, la Hipótesis de Notar Elementos en el Input (según la cual es necesario percibir, conscientemente, un segmento en el lenguaje antes de empezar a adquirirlo) no reconoce que mucho de lo que percibimos en el input funciona a un nivel subconsciente, y además es posible que varíe según la primera lengua; así que esta hipótesis no es completa. Además, según Carroll (2004), El Principio del Primer Sustantivo no distingue entre lo que es el sujeto y el agente; en la definición de este principio, se combinan (el

sujeto y el agente), y, opina la autora que no debe ser así. Muchas lenguas sí hacen esta distinción; y hay que prestar atención a que muchas lenguas no ponen el sujeto/agente en la posición inicial de la frase. Los hablantes de estas lenguas, ¿siguen el Principio del Primer Sustantivo también? No puede ser que este principio sea universal.

El comentario final de Carroll (2004) es que, a pesar de estas debilidades, IBPI mantiene mucha validez, y es la responsabilidad del campo de la Adquisición de la Segunda Lengua investigar y definir estos términos con más detalle. Pide más investigación y discusión de las teorías, pero no abandonar el método.

VanPatten (2004a) admite que hay ciertos puntos pertinentes al Procesamiento del Input que requieren modificación; el modelo todavía no está completo, y aquí el autor toma la oportunidad para clarificar algunos principios. Primero, discute el análisis de la frase por parte de los estudiantes, y las razones por las que no es posible aplicar el mismo proceso de análisis a la adquisición de la primera lengua que a la segunda. Por ejemplo, las investigaciones que parecen confirmar la existencia del Principio de la Ubicación de la Frase no necesariamente aplican a los estudiantes de una segunda lengua porque estos estudiantes, a veces, necesitan parar en su procesamiento para buscar la comprensión léxica, algo que los hablantes de la primera, supuestamente, ya tienen. Los estudiantes de la lengua extranjera/segunda simplemente tienen más que hacer; así que el análisis va a ser menos eficaz para ellos. Entonces, para definir su principio en más detalle, sugiere que el Principio de la Ubicación de la Frase incluya el análisis de la primera lengua, junto con la posibilidad de una pausa breve, en cualquier punto de la frase, para buscar lo léxico en el interlenguaje. Otro factor pertinente a este principio es que el procesamiento de los primeros elementos de una frase restringe el del resto de la frase; es decir, el

Principio de la Restricción Temprana. Este principio entra en juego, por ejemplo, en la “a” personal del español (‘A María no conoce Juan bien’ puede equivocarse si el/la estudiante no comprende que “a” representa el objeto directo- no el sujeto.)

Habiendo elaborado mucho del Principio de la Ubicación de la Frase, VanPatten (2004a) cambia de enfoque para discutir la transferencia de la primera lengua, y una aplicación de ésta a su Estrategia del Primer Sustantivo. Según la Estrategia del Primer Sustantivo, los estudiantes tienden a interpretar el primer sustantivo en una frase como el sujeto, aunque no sea así. Por ejemplo, es posible que el/la estudiante de una lengua con un orden de SVO (Sujeto-Verbo-Objeto= “I like John”) interprete el principio de una frase (en este caso, correctamente, “I”) como el sujeto; el Principio de la Ubicación de la Frase va a afectar el resto. También sugiere VanPatten que falta más investigación acerca del Principio de la Preferencia Léxica, que explica que los estudiantes normalmente buscan información en las formas léxicas sobre las formas gramaticales, si la información está presente en ambas formas. VanPatten (2004a) cree que es muy posible que este principio también tenga un rol muy importante en el procesamiento, aún hasta negar otros factores que entrarían en juego en la ausencia de este principio.

Todos estos principios, que constituyen el Procesamiento del Input buscan contestar dos preguntas:

1. ¿Bajo cuáles condiciones se forman las conexiones entre la forma y el significado?

2. ¿Por qué se forman algunas, y no otras, en ciertas situaciones?

A pesar de estas preguntas sin respuestas muy claras, según VanPatten (2004a), las investigaciones existentes tienen validez, y, opina él, es importante continuar con las

investigaciones de IBPI, pero ya no es necesario compararlo con la instrucción tradicional; la superioridad ya se ha confirmado. Ahora es importante seguir definiendo lo que es, y no es, y cómo funciona.

4.3 Investigaciones sobre la Instrucción Basada en el Procesamiento del Input

¿Cuál es el rol de IBPI en un ambiente académico en que hay confusión acerca del rol de la instrucción formal de la gramática? Hay opiniones muy variadas acerca de este tema. Muchos están de acuerdo con el efecto positivo de IBPI, y favorecen su incorporación en el aula comunicativa (Carroll, 2004; Doughty, 2004; Fotos, 1994; Houston y Turner, 2007; Lee y VanPatten, 2003a, 2003b; VanPatten, 1985, 1996, 2004a, 2004b, 2005; VanPatten y Fernandez, 2004; VanPatten y Oikkenon, 1996; Wong, 2004). Otros estudios muestran resultados que parecen oponerse a la eficacia del método (Ellis y He, 1999; Farley, 2001), mientras que otros no parecen apoyar ni negarlo, sino que demuestran resultados mezclados (Collentine, 2004). Para terminar, se va a examinar unos comentarios críticos por los que favorecen IBPI, incluyendo explicaciones que pueden, posiblemente, invalidar los resultados negativos de otros estudios (Doughty, 2004; VanPatten y Fernandez, 2004; Wong, 2004).

Entre los estudios a favor de IBPI se encuentra Houston y Turner (2007), quienes hacen una comparación entre el método audiolingual y el comunicativo, además de las ideas del “aprendizaje” versus la “adquisición”. Explican el concepto de “conciencia mental” como un estado de aprendizaje que no requiere ni memorización ni atención enfocada a cada punto de gramática porque es suficiente comprender la idea general para comunicar. Especifican también que, en el estado de conciencia mental, el significado es

de importancia crítica, junto con la formación y expresión de ideas originales. Además, el lenguaje no debe ser un sujeto académico solamente, sino una conexión entre el/la estudiante y el mundo real. No hay que memorizar nada; tampoco hay respuestas equivocadas. Es decir, los que instruyen de manera comunicativa (así apoyando el estado de conciencia mental) enfocan siempre en el significado como una prioridad más alta que las formas; la fluidez sobre la corrección de los errores; la producción inmediata; y el/la profesor/a que juega varios roles en el aula- muy raras veces como líder. En contraste, los autores opinan que la inteligencia es el enfoque del Método Audiolingual, un método que enfatiza la repetición de los elementos; la memorización del vocabulario y elementos gramaticales; la minimización de la producción antes de la dominación de los elementos lingüísticos; y el/la profesor/a en control de todo. Los autores opinan que el estado de conciencia mental corresponde muy bien con la enseñanza comunicativa, y que, al fin, resulta en la adquisición, no tanto en el aprendizaje como el método audiolingual, en que se enfoca en la memorización y repetición de las reglas.

Houston y Turner (2007) proponen un modelo de la enseñanza comunicativa, basado en cinco implicaciones:

1. Es necesaria una gran cantidad de input
2. También es importante mucha interacción entre los estudiantes
3. Toda producción debe enfocarse en el significado y la comunicación
4. La instrucción gramatical debe ser basada en el significado y la comunicación
5. No es productivo forzar que los estudiantes hablen antes de estar listos.

Los autores concluyen que las ideas de VanPatten son acordes con la enseñanza comunicativa, ya que el método de VanPatten también enfoca en el significado sobre

todo, y en la idea de que los estudiantes no produzcan el lenguaje antes de estar listos para hacerlo.

Fotos (1994) también aprueba la importancia de la instrucción formal en el aula. Específicamente, explora el efecto de dos tipos de ejercicio en la comprensión y retención del inglés como una lengua extranjera: el “ejercicio de conciencia mental”, que destaca casi exclusivamente el significado ignorando la forma gramatical, y el “ejercicio gramatical de concienciación mental”, que es un tipo de la instrucción basada en la observación formal e intencional a la forma gramatical además del significado. Concluye, según sus investigaciones, que el ejercicio gramatical de concienciación mental puede ser bastante útil para el aula de hoy, que busca un equilibrio de la enseñanza comunicativa junto con un enfoque en la instrucción formal de la gramática. Es decir, está bien estudiar la gramática formalmente, si se estudia en un contexto que incluye un enfoque en el significado a la vez. El método de VanPatten también apoya la enseñanza de gramática en el aula, en un contexto de significado, dado que el primer paso de una lección basada en IBPI es proveer información a los estudiantes acerca de la forma gramatical que los estudiantes van a practicar (VanPatten, 1996).

Para demostrar la utilidad de IBPI en el aula, Van Patten y Oikkenon (1996) destacan un aspecto clave del método- la importancia del input. Los autores hacen una comparación, en una investigación pedagógica, entre dos de los componentes de IBPI: la explicación gramatical y el input estructurado. Los autores seleccionaron 76 estudiantes, divididos en tres grupos, para recibir tratamientos distintos. Un grupo recibió la enseñanza basada en IBPI, que incluyó instrucción explícita y luego práctica con input estructurado. Los otros grupos recibieron instrucción explícita solamente, y práctica con

el input estructurado solamente, respectivamente. Sólo el segundo grupo, que sólo recibió instrucción explícita, no mejoró entre la prueba inicial y la prueba final, así demostrando la eficacia del factor común- la práctica con el input estructurado. No quieren decir que la instrucción no tenga ningún lugar en el aula, pero concluyen que el input estructurado es muy importante; además, sugieren que el input natural pueda ser un buen complemento para el estructurado. Esto puede satisfacer a los que buscan la presencia de gramática en el aula junto con input natural.

Cada método de enseñanza ha experimentado oposición, e IBPI también tiene sus críticas. Por ejemplo, Ellis y He (1999) tienen una opinión negativa del valor del método. La investigación de estos autores enfoca en la importancia del output como una influencia clave en la adquisición (o aprendizaje) del lenguaje. Discuten la importancia del input modificado, y citan muchas investigaciones que lo apoyan. Según ellos, la mayoría de estas investigaciones enfoca en el input, y hay pocas que mencionan los efectos en el aprendizaje de la producción lingüística modificada. Ya que IBPI no trata esta producción, eso señala, opinan los autores, una debilidad grave del método. Sin embargo, según VanPatten (2004b), IBPI no tiene nada que ver con producción lingüística, sino que sólo trata con el momento de darse cuenta del input, y procesarlo para que se convierta en la toma de datos. Afirma que el proceso de adquisición del lenguaje es demasiado largo y complicado para que ningún método único lo explique todo. IBPI juega un rol distinto al punto inicial de ese proceso, así no necesita afectar la producción lingüística directamente.

Otro estudio que parece negar los efectos positivos del método de VanPatten incluyó un grupo de cincuenta estudiantes universitarios. Los resultados de esta

investigación, por Ellis y He (1999) indican que la producción lingüística modificada tiene un efecto más profundo y de duración más larga que el del input inicialmente modificado, además del input modificado durante y a causa del proceso de interacción. Los investigadores creen que tener la oportunidad de producir palabras nuevas es lo que apoya su interiorización. Se nota también que el grupo que tenía acceso al output modificado también experimentó ‘el andamiaje’, un concepto asociado con la teoría sociocultural (Shrum y Glisan, 2005). El andamiaje refiere al proceso en que los estudiantes se asisten en la producción del lenguaje, con el efecto positivo que los estudiantes producen lenguaje más avanzado del que podrían producir sin asistencia, y más negociación del significado de la que podría producir el/la estudiante independientemente.

Otra investigación por Farley (2001) intenta descubrir cuáles elementos de la instrucción tienen efecto más profundo en la adquisición, y termina con resultados variados. Aunque muchas investigaciones han comparado los efectos de IBPI con los de algún otro método, en realidad, los otros métodos siempre incluyen un componente mecánico. En este caso, el método de comparación enfoca exclusivamente en las actividades que destacan el significado, sin prestar ninguna atención a la forma gramatical. Según Farley (2001), 129 estudiantes universitarios estudiaron las formas del subjuntivo en español; ésta es una forma frecuentemente usada erróneamente por los estudiantes. Esta comparación entre IBPI y un método basado en la producción lingüística, pero sin práctica mecánica en la gramática, muestra resultados comparables, sugiriendo que ambos pueden ser complementarios en el aula. Una observación del autor es que el grupo que experimentó instrucción sin input, en realidad, creó su propio input.

El lenguaje producido por los estudiantes en este grupo funcionó como input para los otros estudiantes; así, aunque oficialmente el tratamiento instructivo no incluyó input, estuvo presente de todos modos. Otras teorías son que la instrucción formal, o el nivel de habilidad de estos estudiantes en particular, pueden haber tenido un efecto positivo.

Por otro lado, Collentine (2004) ha encontrado resultados poco concluyentes al investigar el método de VanPatten, aunque mantiene una opinión positiva acerca de los efectos potenciales de IBPI. Ofrece una historia, breve pero muy informativa, de la enseñanza de la lengua extranjera/segunda. Según Collentine, un resumen breve de algunas investigaciones (VanPatten y Cadierno, 1993; Cadierno, 1995, citados en Collentine, 2004) acerca de la eficacia de IBPI prueba su potencial; sin embargo, tiene que admitir que otros métodos de instrucción tradicional también muestran mucho éxito, así que puede ser difícil para los profesores abandonar otros métodos para probar el de VanPatten. Sin embargo, los proponentes de IBPI creen que este método es distinto porque no enseña la gramática misma, sino que modifica el input para presionar a los estudiantes a entrenarse, para que la gramática que ven en el input se perciba como más sobresaliente.

Entonces, la pregunta clave que plantea Collentine (2004), es cómo podemos probar la adquisición de la gramática en el input después del tratamiento de IBPI, si la meta de este método no es enseñar la gramática, sino solamente alterar la recepción de ella en el mismo input. Las pruebas tradicionales no pueden funcionar bien, porque esas pruebas enfocan en la adquisición de la gramática, y no en la prominencia de ella. Esta pregunta no se ha contestado todavía.

VanPatten y Fernández (2004) discuten una debilidad en la bibliografía con respecto a la enseñanza del lenguaje. Según ellos, los estudios de los efectos a largo plazo de las varias formas de la instrucción- explícitas e implícitas- son muy pocas en la literatura que existe. La evidencia sugiere que hay problemas para IBPI, porque todos los métodos tienen más o menos el mismo efecto a corto plazo, y los pocos que examinan los efectos a largo plazo también tienen resultados mezclados.

De hecho, VanPatten y Fernandez (2004), ofrecen, en la misma publicación, un resumen crítico de muchos de los estudios que parecen, a primera vista, negar las ventajas de IBPI (por ejemplo, DeKeyser y Sokalski, 1996; Salaberry, 1997; Allen, 2000; Collentine, 1998, citados en VanPatten y Fernandez, 2004). Según el análisis de VanPatten y Fernandez, en la mayoría de los casos, la instrucción tradicional muestra resultados similares a los de IBPI, mientras que, a la vez, hay una gran cantidad de investigaciones que prueban su eficacia. Entonces, vale la pena examinar los efectos a largo plazo de este método en particular, debido a su eficacia.

Para demostrar la utilidad de IBPI en el aula, VanPatten y Fernández (2004) seleccionaron 45 estudiantes del tercer semestre del español para observar si el efecto de IBPI permanecía mucho tiempo, habiendo utilizado una prueba inicial, una prueba posterior, y luego otra prueba después de ocho meses. Esta prueba final ha revelado una disminución de la habilidad de los estudiantes a producir la forma gramatical, pero a pesar de esta pérdida, los estudiantes habían mejorado comparado con la prueba inicial. Dado que la instrucción durante los ocho meses no incluyó instrucción explícita acerca de la forma en cuestión, los autores declaran estadísticamente significativo este

mejoramiento. Sin embargo, hay unas limitaciones con su estudio, por ejemplo, la falta de un grupo de control.

Con respecto a estas investigaciones que parecen demostrar la inferioridad de IBPI o mera igualdad con la eficacia de otros métodos, Wong (2004) explica cómo es posible equivocarse la formación de una lección basada en IBPI si un/a profesor/a no presta atención a las normas y sus aplicaciones correctas. Identifica muchas de las investigaciones de otros profesores, cuyos resultados no parecen apoyar el éxito de IBPI (cf. DeKeyser y Sokalski, 1996; Salaberry, 1997; Allen, 2000, citados en Wong, 2004). Analiza una serie de investigaciones y sus fallas fundamentales. Primero, analiza la investigación de DeKeyser y Sokalski (1996, citado en Wong, 2004) con el resultado de descubrir que, en el grupo de tratamiento de IBPI, hay una falta de identificación de cualquier estrategia equivocada que los estudiantes cometen con frecuencia en el proceso de estudiar la gramática; así que los estudiantes nunca reciben información acerca de esa estrategia ni cómo evitarla. Ni la instrucción misma ni los ejercicios empujaron a los estudiantes en la dirección del significado correcto, sino que sólo se requirió la identificación de la forma correcta.

Salaberry (1997, citado en Wong, 2004) ha cometido el mismo error, ofreciendo al grupo de tratamiento de IBPI ejercicios que solamente requieren la comprensión de las formas sin empujar a los estudiantes hacia ninguna estrategia superior. Allen (2000, citado en Wong, 2004) ha hecho una investigación de una forma gramatical del francés en que identifica una estrategia específica, y que apoya la utilización de una estrategia más eficaz. Esa investigación, no obstante, produce resultados desfavorables para IBPI. El fallo clave, según Wong, se ve, otra vez, en los ejercicios. Parece que los estudiantes

nunca tuvieron que depender de la estructura de las frases en ellos, sino que, posiblemente adivinaran las respuestas correctas según el orden repetitivo de las palabras. Es decir, nunca tuvieron que depender de la estructura de las frases, sino solamente en el patrón presente en el orden de las palabras. Hay algunas otras pistas también presentes en las frases, y las respuestas, que apoyan la selección de las respuestas correctas sin que los estudiantes examinen la estructura pertinente. Wong (2004) también menciona que Allen (2000, citado en Wong, 2004) falla en presentar la gramática poco a poco, sino que lo hace todo a la vez. Por esta razón, el autor opina que los resultados negativos de la investigación no se deben al método de IBPI, sino al desarrollo e interpretación equivocados de este mismo método.

Un punto interesante propuesto por Doughty (2004) es que en los estudios pasados, los que pertenecen a la comparación de dos métodos de la enseñanza, no se presta atención suficiente a la validez de la prueba final. Ya que el producto ideal de la enseñanza es la adquisición, cualquier prueba que requiera la manipulación de las formas superficiales de la gramática no puede calificar correctamente un sistema lingüístico que es enteramente interno. Éste es un problema común a casi todas las comparaciones entre las formas de instrucción del lenguaje; y Doughty espera que, en el futuro, métodos de investigación más fieles a la meta de la adquisición salgan a la luz. Mientras tanto, ninguna investigación puede ser realmente creíble, porque sólo se puede probar el progreso visible, y no el interno. El producto final, el lenguaje adquirido, todavía no se ha observado en la prueba en el aula.

Doughty (2004), habiendo analizado cuatro investigaciones de resultado mezclado, observa en las aplicaciones de IBPI el uso de muchas actividades de

manipulación de la gramática, semejantes a los ejercicios mecánicos descritos por Paulston (1972, 1976), que no pertenecen ni a las actividades referenciales ni a las afectivas de IBPI, (descritos por Wong, 2004). En estas actividades, no es necesario que los estudiantes conecten la forma con el significado, de allí que no puede resultar exitosa la instrucción, tampoco puede al/la profesor/a emplear estos estudios como evidencia concluyente de la eficacia de cualquier método. Es otro problema que niega la validez de estas cuatro investigaciones, que parecen afirmar que IBPI no es más eficaz que la instrucción tradicional (Doughty, 2004).

Capítulo 5 Un estudio comparativo exploratorio

5.1 Objetivos y metodología

En una investigación exploratoria, se intenta descubrir:

- 1). Si un método comunicativo o el otro- la instrucción explícita seguida de prácticas gramaticales que siguen el patrón discutido por Paulston (1972, 1976), o IBPI- tiene un efecto más fuerte en la adquisición de un punto específico de gramática del lenguaje;
- 2). Si ese efecto persiste después de dos semanas.

A continuación se describe la metodología aplicada a esta investigación.

En dos clases del español de nivel principiante para adultos, se enseñaron lecciones acerca de la gramática de “gustar”. Los grupos consistieron en 21 alumnos (el grupo de instrucción tradicional) y 19 alumnos (el grupo de IBPI), enseñados por la misma instructora. No había restricciones en quién tomaría parte en la investigación y quién no. Los estudiantes individuales tuvieron la opción de negarse a participar en la investigación si quisieran, pero todos recibieron instrucción. Entonces, los datos de cada estudiante que satisfizo todos los requisitos se incluyeron en la investigación. Los requisitos fueron que: el/la estudiante había dado permiso para que la investigadora usara sus pruebas en su investigación; el/la estudiante había recibido la instrucción en la gramática de “gustar”; y, finalmente, los estudiantes a quienes la profesora regular no les había devuelto el examen final al fin del semestre se contaron en la investigación. El número final de participantes de ambos grupos fue diez en total, cinco en cada clase.

El día de la enseñanza de “gustar”, la profesora regular no participó en la instrucción; la investigadora tomó cargo de las clases para la instrucción de la gramática

nueva. La discusión se enfocó sólo en “gustar”, en todas sus formas presentes e indicativas, evitando los otros verbos de su clase (“importar”, “molestar”, etcétera), con el propósito de enseñar una cosa a la vez. Esta necesidad de introducir la gramática poco a poco es una de las normas de IBPI (Lee y VanPatten, 2003b; VanPatten, 1996; Wong, 2004), cuya aplicación a las lecciones en particular se discute en más detalle a continuación. Las formas de “gustar” también se enseñaron una de cada vez, en la medida de lo posible. La instrucción de los siguientes días, con la profesora regular, incluyó los otros verbos de la misma clase, y se supone que la información acerca de la construcción del verbo “gustar” extendiera a los otros verbos durante la recepción del input en el aula.

“Gustar” es un concepto gramatical en el que los estudiantes se equivocan con frecuencia, y que, frecuentemente, puede parecer complicado para ellos; así, la instrucción en la forma “gustar” presenta una oportunidad para explorar la eficacia de los métodos pedagógicos: en este caso, la instrucción tradicional e IBPI. De los dos grupos de esta investigación, uno recibió la instrucción explícita en la gramática de “gustar”, enfocada en la producción de las formas gramaticales, y la otra siguiendo el formato de IBPI propuesto por VanPatten. Al fin de la clase, ambos grupos tomaron la misma prueba, que consistió en un ejercicio productivo además de uno que no requirió la producción de la gramática. Después de dos semanas, las pruebas finales, creadas y administradas por la profesora regular de las clases, se recogieron y se analizaron.

5.1.1 Unos aspectos del verbo de enfoque

Lo complicado del verbo “gustar”, y los otros de forma semejante es que no toman la misma forma de los verbos regulares en español. Por ejemplo, la mayoría de los

verbos regulares siguen un orden muy semejante al orden del inglés, el de *sujeto + verbo + objeto directo* (transitivos) como el siguiente ejemplo:

I have a cat. = (Yo) tengo un gato.

El pronombre de sujeto es opcional en el español; cuando se usa, normalmente aparece antes del verbo. El verbo siempre concuerda con el sujeto.

En el caso de “gustar” y los otros de su clase, aunque hay concordancia entre el verbo y el sujeto, el sujeto *no* aparece antes del verbo, sino típicamente después. Lo que aparece enfrente del verbo, el sitio más frecuentemente ocupado por el sujeto, es el objeto indirecto, el que recibe la preferencia (o el interés, o la molestia), por ejemplo:

I like cats. = (A mí) me gustan los gatos.

Esta frase también puede traducirse así: “Cats please me.” Pero la primera traducción, “I like cats” presenta mucha dificultad para los estudiantes del español estadounidenses (si su primera lengua es el inglés) porque el instinto de los anglohablantes, en general, es poner el sujeto en la posición inicial, y formar el verbo para que concuerde con el sujeto percibido. Esto puede resultar en una frase errónea como “*Yo gusto los gatos.”

La segunda traducción, “Cats please me”, también es difícil, porque los estudiantes pueden equivocar el pronombre del sujeto, los gatos, formando una frase errónea como “*Los gatos gustan yo.” El formato de los verbos como “gustar” simplemente niega completamente el Principio del Primer Sustantivo (VanPatten 2004a), el cual los estudiantes de habla inglesa casi siempre quieren aplicar a cualquier lengua extranjera. Es una dificultad que hay que atacar directamente, además con la explicación de las normas en general de los verbos como “gustar. Para complicar las cosas aún más, hay que cuidar que el verbo concuerde con el sujeto; que el sujeto venga después del

verbo, y no antes; que el pronombre indirecto refleje el recipiente del gusto, o molestia, o importancia, etcétera; y que ese pronombre aparezca enfrente del verbo.

5.1.2 Las lecciones

Aquí se describen en detalle las lecciones creadas para el tratamiento instructivo para las clases universitarias de español. Además, un análisis de las lecciones, las hojas de práctica, y las pruebas iniciales y finales se incluyen en la discusión. Se van a examinar las semejanzas entre las lecciones y las diferencias. Los esfuerzos de la investigadora en evitar los errores comúnmente cometidos por otros investigadores de IBPI también se van a discutir (para más información acerca de este tema, véase VanPatten y Fernández, 2004).

5.1.2.1 El tratamiento de la clase de instrucción comunicativa estándar

Materiales:

- El libro de texto de la clase: Renilian-Burgy, J., Chiquito, A., Mraz, S., 2008. *Caminos*, 3ª ed., páginas 136-137. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Copias de la hoja de práctica
- Copias de la prueba inicial

Paso	Participación	Minutos
1. Saludos y explicación		10
2. Repaso de la gramática	Discusión de clase	5
3. Explicación más detallada de 'gustar'	Lectura de clase	20
4. ¡Me gusta mucho practicar! (hoja de práctica adaptado de <i>Plazas</i>)	Discusión de clase; Trabajo de parejas	25
5. Practicamos un poco más (prueba)	Individual	15

Figura 5.1 Lección de la clase de instrucción comunicativa estándar

1. Saludos y explicación: Después de presentarse, la investigadora anuncia que la lección de hoy va a constituir una parte de una investigación exploratoria. Menciona que la instrucción va a enfocar, en este momento, solamente en ‘gustar’, aunque el texto en realidad incluye otros verbos a la vez. El propósito es introducir sólo un verbo, y los otros después.

2. Repaso de la gramática: La investigadora recuerda a los estudiantes conocimiento antemano con preguntas: “¿Te gusta el español? ¿Y las otras clases? ¿Cuál te gusta más?”

3. Explicación más detallada de ‘gustar’: La investigadora lee páginas 136-137 del libro de texto (Renjilian-Burgy et al., 2008) con los estudiantes.

4. ¡Me gusta mucho practicar! (hoja de práctica adaptada de *Plazas* (Hershberger et al., 2006, página 83):

Actividad 1: Los estudiantes llenan los espacios individualmente; luego contestan en voz alta.

Actividad 2: Parejas completan la actividad.

Actividad 3: Parejas completan la actividad; luego, comparten su informe con el resto de la clase.

5. Practicamos un poco más (prueba): Los estudiantes llenan la hoja individualmente.

¡Me gusta mucho practicar! ¿Y a ti?

Actividad 1. Un niño difícil. Use the correct form of the verb ‘gustar’ and the appropriate indirect object pronoun to complete the following dialog between a baby-sitter and a difficult child.

Niñera: ¿Te gusta mirar la tele?

Pepito: A mí no 1. _____ los programas de esta noche.

Niñera: Pues, yo sé que a tu hermana 2. _____ los dibujos animados (cartoons).

Pepito: No es cierto. A mi hermana y a mí solamente 3. _____ mirar las películas de horror.

Niñera: Entonces, ¿A ustedes 4. _____ las canciones de Shakira? Yo tengo el nuevo CD de ella.

Pepito: No. No 5. _____ escuchar música porque a mí no 6. _____ cantar y a mi hermana no 7. _____ bailar. Por eso no 8. _____ la música.

Actividad 2. ¿Y a tus personas favoritas? Ask a partner what the following people like to do. The other person should choose from the list of activities in order to answer the questions.

ir de compras	mirar la televisión	andar en bicicleta
bailar con los amigos	hacer ejercicio	

MODELO: A tu papá/jugar al tenis

E1: ¿A tu papá le gusta jugar al tenis?

E2: (No) Sí, (no) le gusta jugar al tenis.

a ti	3. a tu pareja ideal	5. a tu mamá
a tu mejor amigo(a)	4. a tu cantante favorito(a)	

Actividad 3. Preferencias personales. Take a moment to think about your family members, friends, or pets, and think of things that they like. (You may jot down notes to help you remember.) Ask another student if their family members/friends/pets like the same things as yours. When necessary, use a+ *pronoun* to specify the family members.

MODELO: E1: A mi papá le gusta el fútbol. ¿A tu papá?

E2: No, no le gusta el fútbol, pero a mi mamá sí le gusta mucho. ¿Y a tu mamá?

Figura 5.2 Hoja de práctica para la clase de instrucción comunicativa estándar

Todos los ejercicios provienen de:

Hershberger, R., Navey-Davis, S., Borrás, G., Pellettieri, J., Rolle-Rissetto, S., Añover, V. (2006). *Plazas: Lugar de Encuentros*, custom ed. Australia: Thomson Heinle, p.83.

5.1.2.2 El tratamiento de la clase de Instrucción Basada en el Procesamiento del

Input

Materiales:

- El libro de texto de la clase: Renilian-Burgy, J., Chiquito, A., Mraz, S., 2008. *Caminos*, 3ª ed., páginas 136-137. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Copias de la hoja de práctica
- Copias de la prueba inicial

Paso	Explicación	Minutos
1. Saludos y explicación		10
2. Repaso de la gramática	Discusión de clase	5
3. Explicación más detallada de ‘gustar’	Lectura de clase	20
4. ¡Me gusta mucho practicar! (hoja adaptada de <i>¿Sabías Qué?</i>)	Discusión de clase; Grupos; Discusión de clase	25
5. Practicamos un poco más (prueba)	Individual	15

Figura 5.3 Lección de la clase de Instrucción Basada en el Procesamiento del Input

1. Saludos y Explicación: Después de presentarse, la investigadora le anuncia a la clase que la lección de hoy va a constituir una parte de una investigación exploratoria.

Menciona que la instrucción va a enfocar, en este momento, solamente en ‘gustar’, aunque el texto en realidad incluye otros verbos a la vez. El propósito es introducir sólo un verbo, y los otros después.

2. Repaso de la Gramática: La investigadora recuerda a los estudiantes conocimiento antemano con preguntas: “¿Te gusta el español? ¿Y las otras clases? ¿Cuál te gusta más?”

3. Explicación más detallada de ‘gustar’: La investigadora lee páginas 136-137 del libro de texto (Renjilian-Burgy et al., 2008) con los estudiantes.

4. ¡Me gusta mucho practicar! (todas las actividades en la hoja adaptadas de *¿Sabías Qué?* (VanPatten et al., 2008, páginas 60-61)): Durante los ejercicios, la investigadora les recuerda a los estudiantes con frecuencia que el orden de este verbo es diferente- que el sujeto va detrás.

Actividad 1. La investigadora lee las frases en voz alta, y los estudiantes expresan sus opiniones.

Actividad 2. Grupos de 3-4 estudiantes deciden si las frases son ciertas o falsas.

Actividad 3. Es una encuesta; la clase informa de los resultados.

5. Practicamos un poco más (prueba): Es una prueba individual. La profesora les recuerda a los estudiantes que el orden de este verbo es diferente- que el sujeto va detrás, y eso influencia la forma del verbo.

¡Me gusta mucho practicar! ¿Y a ti?

Actividad 1. ¿Qué les gusta?

Like people, cats and dogs differ in their likes and dislikes. Decide which of the following statements refer to dogs (los perros), which to cats (los gatos), and which apply to both (los dos).

MODELO: A: Les gusta dormir mucho.
B: Eso se refiere (se puede referir) a los dos.

1. Les gusta dormir con su dueño (owner).
2. Les gusta mucho el pescado (fish).
3. No les gusta nadar mucho.
4. Les gusta salir por la noche.
5. Les gusta cazar (to hunt).
6. Les gusta hacer trucos (tricks).
7. No les gusta ir en coche.

Actividad 2. Estudiantes y Profesores

The following are four statements that you might make as students. First, decide in groups of three or as a class if they are true. Make any changes necessary. Then complete the second sentence in a logical manner and see how your instructor responds. (**¡OJO!** Be sure to pay attention to how **gustar** is used in each sentence and what the word order looks like!)

1. A nosotros los estudiantes nos gusta tomar exámenes finales. No sabemos si a los profesores les gusta _____.
2. A nosotros los estudiantes no nos gusta levantarnos temprano para ir a clases. No sabemos si a los profesores les gusta _____.
3. A nosotros los estudiantes no nos gusta tener clases los viernes por la tarde. No sabemos si a los profesores les gusta _____.
4. A nosotros los estudiantes no nos gusta estudiar los sábados. Probablemente a los profesores no les gusta _____.

Actividad 3. Una encuesta

Find two people who answer **Sí** to the following questions and report your findings to the class. They don't need to repeat the question; just answer **sí** or **no**.

1. ¿Te gusta levantarte muy tarde los sábados? _____
2. ¿Te gusta quedarte en casa los fines de semana? _____
3. ¿Te gustan los conciertos de música rock? _____
4. ¿Te gusta comer en restaurantes con frecuencia? _____
5. ¿Te gustan las películas de comedia? _____

Figura 5.4 Hoja de práctica para la clase de Instrucción Basada en el Procesamiento del Input

Todos los ejercicios adaptados de:

VanPatten, B., Lee, J., Ballman, T., Farley, A. (2008). *¿Sabías Que?*, 5ª ed. Boston: McGraw Hill, pp.60-61.

Las lecciones de las dos clases empezaron de la misma manera, con una introducción breve al propósito de la investigación, y con una presentación de la investigadora, que no era la profesora regular. Luego empezaron las lecciones distintas. Es importante empezar cada lección con algún tipo de repaso o actividad cuyo propósito es activar el conocimiento previo en la mente del estudiante. Esta técnica puede tener un efecto positivo en la energía en el aula, asegurando una transición fácil al contenido nuevo (Shrum y Glisan, 2005). En este caso, los estudiantes ya habían estudiado una forma sencilla de gustar: “me gusta” y “te gusta”, como segmentos de vocabulario, sin atención a las formas del verbo, tampoco a los pronombres indirectos *me, te, le, nos, os, les* en el contexto de este verbo. Al entrar en esta lección en particular, los estudiantes habían aprendido a cambiar de forma los verbos regulares (“hablar”, “comer”, “vivir”, etcétera) según el sujeto, además de haber estudiado los pronombres indirectos; simplemente no habían manipulado la gramática para formar los verbos como “gustar” y los otros de su clase.

Dado este conocimiento previo, el ejercicio inicial consistió en una conversación sencilla, empezando con las siguientes preguntas de la profesora:

“¿Te gusta el español?”

“¿Y las otras clases? ¿Cuál te gusta más?”

Se apoyó la conversación con los estudiantes con comentarios y preguntas adicionales: “Me gusta el español, ¡pero la biología es fatal para mí! ¿Y a ustedes? ¿A quién le gusta la biología? ¿Piensas que es difícil?” etcétera. Entre los dos grupos, este

ejercicio se introdujo de manera un poco diferente: para mantener una de las normas de IBPI, que los estudiantes no produzcan la gramática nueva de inmediato, la profesora les sugirió a la clase de tratamiento de IBPI que no contestaran en frases completas, sino en palabras sencillas como “sí”, “no”, o “las matemáticas”. La intención era que los estudiantes no intentaran manipular ninguna gramática nueva, porque la clase en general todavía no la había estudiado. A pesar de estas instrucciones, algunos estudiantes ambiciosos contestaron con frases como “*Yo me gusta las matemáticas.” La clase que recibió el tratamiento de instrucción estándar no recibió ninguna instrucción específica antes del ejercicio; simplemente contestaron las preguntas, resultando en una conversación más interactiva, pero a la vez con más errores gramaticales. Muchos querían contestar con el verbo sin saber exactamente cómo hacerlo.

El libro de texto de la clase se llama *Caminos* (Renjilian-Burgy et al. 2008). Ya que este libro incluye instrucción primariamente en inglés, la gramática de “gustar” se explicó así para ambas clases. Una dificultad con esta parte de la lección tenía que ver con la necesidad de evitar la producción de la gramática por parte de los estudiantes de tratamiento de IBPI. Es muy común discutir la gramática, en español e inglés, con los estudiantes durante la instrucción; es una manera de confirmar comprensión, y de variar las actividades en el aula. La interacción puede asegurar al/a la profesor/a la atención de los estudiantes; y, frecuentemente, incluye la producción de esta misma gramática. Así funcionó la clase de enseñanza estándar: con frecuencia, la profesora hizo preguntas a los estudiantes, pidiéndoles que hicieran frases basadas en la gramática que acababan de observar en el texto. La falta de este elemento con el grupo de IBPI presentó una distinción entre la instrucción de las dos clases.

Después de la instrucción, ambas clases recibieron unos ejercicios para practicar la gramática nueva. Los ejercicios se formaron para que reflejaran el estilo de la enseñanza; y, para evitar cualquier error en la composición de los ejercicios (de los cuales ha comentado Wong, 2004), se han tomado o adaptado varios componentes de algunos libros de texto bien establecidos en sus métodos respectivos para hacer las hojas de practicar; las pruebas mismas también incluyeron adaptaciones de estos textos. Los libros del método comunicativo fueron *Dicho y Hecho: Beginning Spanish workbook* (Dawson et al., 2004) y *Plazas: Lugar de Encuentros* (Hershberger et al., 2006). Para formar la lección basada en IBPI, se ha usado el mismo texto escrito por VanPatten et al. (2008), *¿Sabías Qué?*

La clase de instrucción estándar practicó de estilo tradicional; es decir, tuvieron que producir la forma nueva en algún contexto significativo. La práctica de la forma gramatical siguió el patrón analizado por Paulston, en la secuencia de ejercicios mecánicos, ejercicios con significado, y ejercicios comunicativos (1972, 1976). El mecánico, el primero de la hoja de esta clase, requirió que los estudiantes llenaran los espacios para formar el verbo correctamente:

A mí no 1. _____ los programas de esta noche. (*me gustan*)
(Hershberger, et al., 2006, página 83)

Típico de los ejercicios mecánicos, no era necesario comprender el significado de las palabras, sino solamente a reconocer que “a mí” se empareja con “me”, y que “los programas” es plural, así que el verbo tiene que ser “gustan”. Además, sólo hay una respuesta correcta; no hay espacio para la expresión libre ni para las contribuciones originales.

El ejercicio con significado tiene como parte de su definición que el/la estudiante tiene que comprender el significado de las palabras para manipular la gramática exitosamente. En el ejemplo, los estudiantes recibieron una colección de verbos (mirar la televisión, andar en bicicleta, etcétera), junto con un grupo de sujetos (a ti, a tu pareja ideal, con otros). La meta era formar frases para preguntar acerca de los deseos de los compañeros en un tipo de encuesta espontánea; así, fue necesario comprender el significado para conversar. Por lo menos, se esperaba que los estudiantes no formaran frases al azar sin comprender ni lo que preguntaban ni lo que contestaban.

El tercer ejercicio, el ejercicio comunicativo, consistió en otra encuesta, pero esta vez sin verbos ni sujetos sugeridos. Los estudiantes formaron frases libremente, alrededor del tema de los gustos de la familia, los amigos, y las mascotas. También tuvieron que declarar los gustos de su familia, y entonces preguntarles a los compañeros los gustos de las suyas. De forma más libre y menos controlado de los tres ejercicios, y por eso considerado el más comunicativo (basado en la expresión de las ideas y la introducción de información única sobre la manipulación de la gramática pura), este ejercicio sin embargo incluye un tema.

La clase de IBPI practicó el verbo nuevo, según las recomendaciones de VanPatten, de manera receptiva; nunca tuvieron que producir la forma; en lugar de eso, contestaron preguntas con “sí” o “no”, o hicieron frases que no incluyeron la manipulación de “gustar”. Por ejemplo, durante el primer ejercicio, la clase debatió los hábitos de los animales, discutiendo unas frases como:

Les gusta dormir con su dueño (owner).
(VanPatten, et al., 2008, página 60)

Durante el segundo ejercicio, los estudiantes expresaron, en grupos, sus ideas acerca de los comportamientos probables de sus profesores, llenando los espacios.

A nosotros los estudiantes nos gusta tomar exámenes finales. No sabemos si a los profesores les gusta _____.
(VanPatten, et al., 2008, página 60)

Los estudiantes contestaron, por ejemplo: dar exámenes finales, calificar exámenes, torturar a estudiantes, etcétera. Se nota aquí que los estudiantes deben proveer el vocabulario asociado con la gramática, pero no la gramática misma. Simplemente expresan sus ideas originales.

Finalmente, el ejercicio final consistió en una encuesta, en que los estudiantes, circulando por el salón de clase, se preguntaron y contestaron, con “sí” o “no”, preguntas como:

¿Te gusta levantarte muy tarde los sábados? _____
(VanPatten, et al., 2008, página 61)

Según VanPatten (2005), muchas de las investigaciones que ponen en cuestión la eficacia de IBPI (por ejemplo, DeKeyser y Sokalski, 1996; Salaberry, 1997; citados en VanPatten, 2005) incluyen instrucción gramatical en la que las seis normas de IBPI no se aplican correctamente. Las seis normas son que se enseñe sólo una cosa a la vez; que se mantenga en enfoque el significado sobre todo; que los estudiantes hagan algo con el input; que el input sea oral y escrito; que se mueva desde la manipulación de las frases hasta el discurso completo; y que las estrategias de procesamiento siempre se recuerden (VanPatten, 2005). Para evitar las equivocaciones más comunes, se decidió adaptar los ejercicios mismos del libro de texto escrito por el mismo VanPatten et al., *¿Sabías Que?* (2008). Aquí se discute la manera de seguir todas estas normas en el proceso de la lección y de la formación de los ejercicios, además de algunos problemas que aparecieron.

Norma #1: Hay que enseñar sólo una cosa a la vez

Esta norma presentó mucha dificultad, ya que la gramática del verbo “gustar” contiene muchos puntos, todos coordinados perfectamente para garantizar la fluidez: la concordancia de sujeto y verbo; las posiciones del sujeto y el objeto indirecto; el uso opcional del pronombre indirecto junto con la “a” preposicional. Es mucho explicar y practicar todo eso en una sesión de una hora. Para seguir esta norma, era necesario explicar la gramática lentamente durante la lección, pidiendo señales de comprensión verbalmente, y apoyándola con ejemplos frecuentes del uso correcto. Habría sido ideal explicar esta gramática poco a poco, con varios ejercicios para reintegrar los puntos específicos al enseñarlos, pero el programa de instrucción universitario pone limitaciones severas en la rapidez de la instrucción. Los ejercicios también incluyeron puntos de gramática. Por eso, era difícil separarlos para introducirlos individualmente, aunque se intentó hacerlo refiriendo al libro de texto, que sí separó los componentes gramaticales un poco, como una guía. Sin embargo, esto no presentó ninguna diferencia en la instrucción de los dos grupos, porque ambos usaron el mismo texto para la instrucción.

Norma #2: Hay que mantener en enfoque el significado

La importancia de la comunicación y el significado (en lugar de la manipulación pura), se aplica muy bien en muchos de los libros de texto, como el de VanPatten et al. (2008)- basado en IBPI- además de los de enfoque tradicional. Casi todos los ejercicios incluyeron alguna meta comunicativa además de la manipulación de las formas (aunque algunos incluyeron más enfoque en la forma que otros). La gramática de cada ejercicio se encontró dentro de alguna frase o discurso, y con una meta de auto-expresión o comunicación de información.

Norma #3: Los estudiantes tienen que hacer algo con el input

Es decir, además de identificar y manipular la gramática misma, hay que aplicarla a alguna situación comunicativa, según VanPatten (2005). En el caso de esta investigación, los ejercicios para practicar el verbo “gustar” incluyeron la expresión de las opiniones acerca del comportamiento de los gatos y los perros; una decisión, de grupo sobre si algunas frases fueron verdaderas o no (luego, los grupos le pidieron la opinión a la profesora); y finalmente, una encuesta en que los estudiantes contestaron “sí” o “no” para expresar sus gustos a los compañeros.

Norma #4: El input debe ser oral además de escrito

Cada uno de los tres ejercicios incluyó una aplicación oral, una escrita, o ambas juntas. El primer ejercicio consistió en una discusión oral acerca de los gustos de los animales. Por ejemplo, la profesora les dijo al grupo, “No les gusta nadar mucho.” Los estudiantes contestaron, “Los gatos” o “Los perros” o “Los dos.” El número de las opiniones se marcaron en la pizarra. El segundo ejercicio consistió en la manipulación de vocabulario, seguida por una entrevista oral con la profesora, para confirmar si las opiniones eran verdaderas o no. Por ejemplo:

A nosotros los estudiantes nos gusta tomar exámenes finales. No sabemos si a los profesores les gusta (dar exámenes finales).
(VanPatten, et al., 2008, página 61)

El ejercicio final fue una encuesta cuyas preguntas imitaron el estilo de la siguiente:

¿Te gusta levantarte muy tarde los sábados? _____ (nombre/apellido)
(VanPatten, et al., 2008, página 61)

En este caso, los estudiantes no tuvieron que escribir casi nada, pero sí se preguntaron entre los compañeros oralmente, en búsqueda de dos estudiantes con respuestas afirmativas a cada pregunta. Estos estudiantes, entonces, escribieron su nombre en los

dos espacios. Luego, los estudiantes compartieron con la clase entera si algún compañero u otro tuvo un gusto específico o no (contestando “sí” o “no” o diciendo el nombre de algún/alguna compañero/a.) Así los ejercicios de IBPI incluyeron muchas frases escritas, además de oportunidades para comunicación oral.

Norma #5: Hay que seguir desde la manipulación de las frases hasta el discurso completo

Esta norma se implementó con dificultad en la lección basada en los ejercicios del libro de texto, *¿Sabías Qué?* (VanPatten et al., 2008). Ya que todos los ejercicios de esta sección del libro de texto consistieron en frases distintas, y cada una sin relación cohesiva con las otras (todos alrededor de un tema común, pero sin relación entre sí), fue un poco difícil pensar en la progresión desde la frase distinta hasta la discusión profunda. No había ningún ejercicio disponible que incluyó un discurso completo. Para apoyar la aplicación de esta norma, se hizo una conversación un poco detallada con los estudiantes, por ejemplo: “¿A quién le gusta levantarse muy temprano los sábados? ...¿a Joe? ...¿a Emily? Y ¿a quién le gusta levantarse tarde los sábados? A nadie, ¿no?” etcétera. Es muy difícil apoyar un discurso que no permita la producción de la gramática nueva, y esto nos deja con una pregunta importante: Si los estudiantes no producen la gramática de inmediato, entonces, ¿cuándo lo hacen? ¿Puede existir la comunicación auténtica si los estudiantes no pueden expresarse libremente, evitando la misma gramática a la que están prestando atención en ese momento? Como se ha discutido antes, IBPI no trata del output, porque este método sólo pertenece al momento de darse cuenta de la gramática en el input, y a empezar a procesarla (VanPatten, 2004b). Sin embargo, las limitaciones en la habilidad de producir la gramática por primera vez, y en cómo tener un discurso

completo sin esta producción, presentaron una dificultad en este tratamiento de instrucción. Hay que mencionar que hay algunos ejercicios que enfocan en discurso completo en el libro de texto *¿Sabías Que?* (VanPatten, et al., 2008), pero ningún para “gustar”. En el caso de esta forma gramatical, los ejercicios puestos en el libro de texto nunca requirieron nada más que frases individuales y desconectadas.

Norma #6: Las estrategias del procesamiento deben recordarse siempre

Un rasgo importante de IBPI es que el/la profesor/a recuerde a los estudiantes, con frecuencia, las áreas problemáticas de la forma de gramática, y especialmente cómo pueden evitarlos. En este caso, se informó al grupo de IBPI, durante toda oportunidad, la diferencia en el orden del sujeto y objeto indirecto: que son diferentes de los otros verbos; que el sujeto (que aparece después de “gustar”) ya influye la forma del verbo; y que lo que aparece enfrente del verbo es, en realidad, el objeto indirecto. Estos puntos también se mencionaron en el libro de texto de ambas clases, *Caminos* (Renjilian-Burgy et al., 2008); pero se repitieron con más frecuencia para el grupo de tratamiento de IBPI que con el grupo de tratamiento estándar.

5.1.3 Las pruebas

Practicamos un poco más...	Nombre _____
Ejercicio 1: Los Estereotipos. You have a visitor- a friend who lives in another country, and is surprised by many of the behaviors he sees here in the United States. Explain to your friend some of the stereotypical behaviors of men and women in this country by matching the statements below to form complete sentences. (Note: We recognize that these stereotypes may not apply to you; we're only talking about stereotypes here!)	
A las mujeres les gusta...	1. ...ir de compras en Macy's
A los hombres les gusta...	2. ...visitar Lowe's
A las mujeres les gustan...	3. ...ponerse la ropa nueva y maquillarse
A los hombres les gustan...	4. ...los deportes
	5. ...las películas de romance
	6. ...las películas de acción
	7. ...Oprah Winfrey
	8. ...llevar una gorra (baseball cap)
Ejercicio 2: Las comidas favoritas. Combine the following words to tell what you and your family like and do not like to eat.	
MODELO: Nosotros/ sangría.== A nosotros nos gusta la sangría.	
1. Mis hermanos/ hamburguesas.	_____
2. Carlos/ pollo	_____
3. yo/ frutas	_____
4. mi papá/ papas con carne de res	_____
5. Mi amiga y yo/ el flan	_____

Figura 5.5 La prueba del día de instrucción

Primer ejercicio: Creación propia

Segundo ejercicio adaptado de:

Dawson, L. & González, T. (2004). *Dicho y Hecho: Beginning Spanish*, cuaderno de trabajo, 7ª ed. New York: John Wiley & Sons, Inc., página 45.

1. a mis amigos/ fascinar/ museos españoles

2. no importar/ arquitectura/ a los estudiantes

3. a mí/ encantar/ leer novelas de horror

4. a nosotros/ caer bien/ nuevo profesor

5. problemas/ parecer/ importantes/ a los estudiantes

6. el tráfico/ molestar/ a ti.

7. A vosotros/ caer mal/ Felipe

Figura 5.6 Prueba Final

Esta prueba era parte de una prueba de capítulo escrita por la profesora regular de la clase.

Al fin de la clase, todos los estudiantes recibieron la misma prueba escrita acerca del uso de “gustar”. Esta prueba no incluyó ningún componente oral. Consistió en un ejercicio receptivo (en que no había que producir la forma gramatical), además de uno

productivo. En el primer ejercicio, los estudiantes tuvieron que emparejar el principio de unas oraciones estereotípicas “A las mujeres les gusta...”, “A las mujeres les gustan...” “A los hombres les gusta...”, “A los hombres les gustan...” con unos segmentos como “...visitar Lowe’s”, “las películas de romance”, etcétera. Luego, el segundo ejercicio consistió en la presentación de las partes de algunas frases, como “Mis hermanos/hamburguesas”, con que los estudiantes debían escribir “A mis hermanos les gustan las hamburguesas.” Ambos ejercicios eran de estilos distintos de los otros elementos presentados en las clases durante la instrucción, para evitar la posibilidad de que una de las clases estuviera más familiarizada con el formato que la otra.

5.2 Colección de datos

Algunos de los errores cometidos por los estudiantes en la prueba final no se incluyeron en los datos finales. Por ejemplo, algunos aparecieron en la presencia del pronombre redundante, cuya inclusión, en español, es opcional. Este elemento de la formación de “gustar” y los otros de su clase parecen ser especialmente difíciles para los estudiantes. La prueba inicial requirió la formación de este pronombre, pero la prueba final no; así, no se pretende medir la adquisición en este caso (la investigadora no tuvo ningún control sobre el formato de la prueba final.) Además de los errores en el pronombre redundante, se equivocó, a veces, el orden de las palabras, y aparecieron algunos elementos al azar. Dado que estos errores tuvieron un impacto mínimo en la expresión de la información, tampoco fueron errores frecuentes, ninguno de estos errores se incluyó en los resultados.

Además de los datos recogidos de la prueba inicial, se ha utilizado como evidencia de la duración del efecto de la instrucción el examen escrito del capítulo del texto que enfoca en “gustar”- el examen estándar del departamento. Los datos pertinentes de estas dos pruebas - la del día de instrucción, y la del examen escrito de capítulo - forman el corpus de la investigación.

5.3 Resultados

El número de participantes de los cuales hay datos completos es cinco en cada grupo. Dado el bajo grado de participación, los resultados de este estudio exploratorio comparativo solamente se pueden interpretar como tendencias preliminares. Dentro de las pruebas, las preliminares y las finales, que formaron el corpus de esta investigación, tres puntos problemáticos con el verbo “gustar” (y otros verbos de su clase) se examinaron: la formación correcta del pronombre indirecto, la concordancia del sujeto con el verbo, y la necesidad de incluir el artículo definido antes del sujeto sustantivo. La importancia de cada uno de los tres puntos de gramática se destacó en las lecciones. Aquí se examinan las tres clases de error, y el número de equivocaciones de cada grupo:

Grupo	Prueba Inicial	Prueba Final
Grupo de enseñanza estándar	2	5
Grupo de IBPI	3	4

Figura 5.7 Errores en la formación del pronombre indirecto

Unos ejemplos de este tipo de error cometido:

*A vosotros le cae mal Felipe.

*A nosotros le cae bien el nuevo profesor.

Grupo	Prueba Inicial, Ejercicio 1	Prueba Inicial, Ejercicio 2	Prueba Final
Grupo de enseñanza estándar	1	1	3
Grupo de IBPI	4	2	8

Figura 5.8 Errores en la concordancia del sujeto con el verbo

Unos ejemplos de este tipo de error cometido:

*A los estudiantes no les importan la arquitectura.

*A mí me encantan leer novelas de horror.

*A los hombres les gusta los deportes.

Es necesario mencionar aquí que el primer ejercicio de la prueba inicial consistió en una práctica de distinguir entre los hábitos de los hombres y las mujeres. Los estudiantes tuvieron que dibujar líneas para conectar los sujetos (visitar Lowe's, las películas de romance, etcétera) con los objetos indirectos (a las mujeres les gusta/n, a los hombres les gusta/n, etcétera). El único error gramatical posible en este ejercicio fue el de la concordancia del sujeto con el verbo- había que seleccionar entre “gusta” o “gustan”. Por esta razón, aquí se ven tres categorías en lugar de dos. (Aunque había tres errores en la selección del género, no se han incluido aquí porque no se relaciona con el aprendizaje de los verbos como gustar).

Grupo	Prueba Inicial	Prueba Final
Grupo de Enseñanza Estándar	12	12
Grupo de Instrucción Basada en el Procesamiento del Input	9	15

Figura 5.9 Errores en la presencia del artículo definido antes del sujeto (sustantivo)

Unos ejemplos de este tipo de error cometido:

*A mi papá le gustan papas con carne de res.

*A mis amigos les gustan hamburguesas.

Para ilustrar esta demostración del aprendizaje de “gustar” (o la falta de ello) en un formato más compacto, aquí se ven los mismos resultados de forma gráfica:

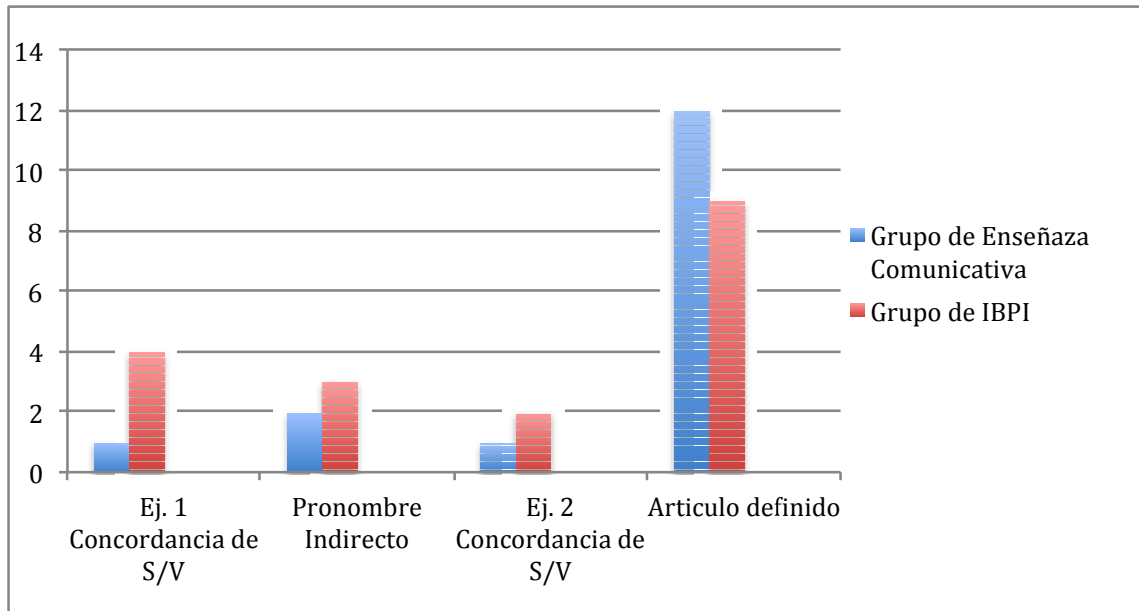


Figura 5.10 El número de errores cometidos durante la prueba inicial

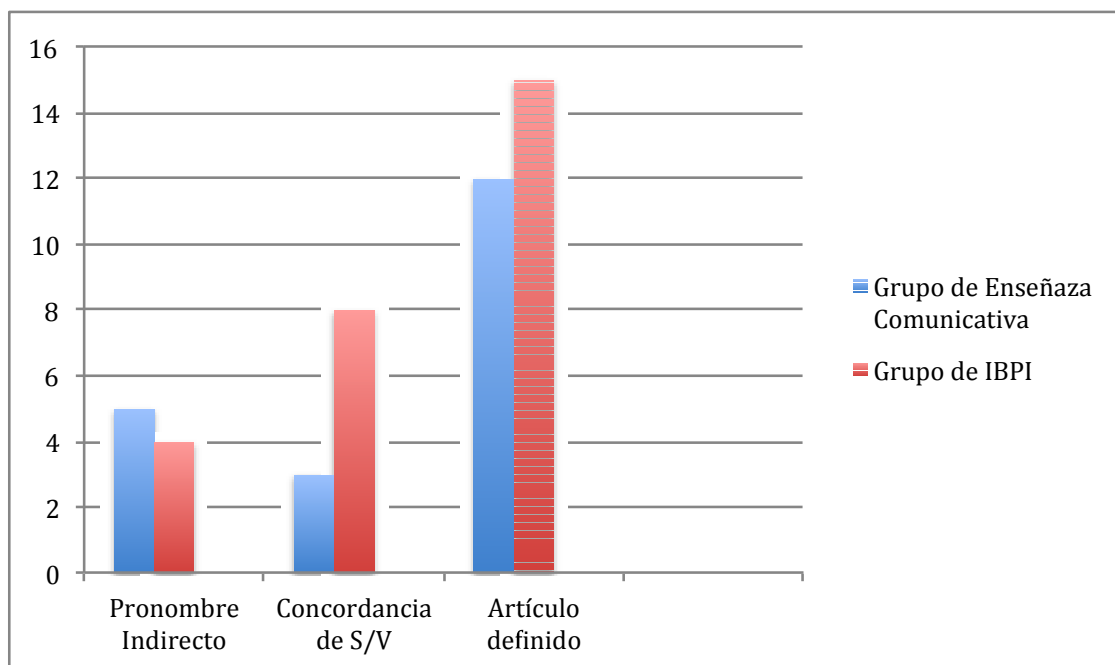
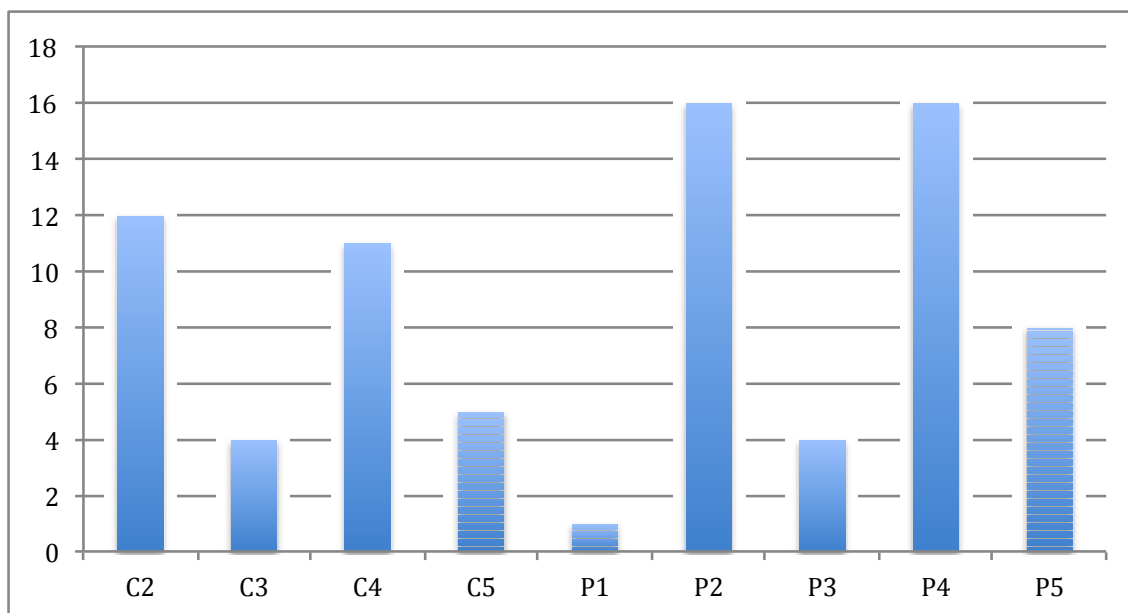


Figura 5.11 El número de errores cometidos durante la prueba final

Según el resumen de estos resultados, se observa que el grupo de instrucción tradicional muestra resultados más favorables. Sólo en los errores del artículo definido de la prueba inicial, y en el pronombre indirecto de la segunda prueba, cometió el grupo de IBPI menos errores que el otro.

Para resumir, aquí se ve muy claramente la diferencia entre los estudiantes individuales, y el grupo de IBPI:



C1-C5 Representan los estudiantes del grupo de instrucción tradicional

PI1-PI5 Representan los estudiantes del grupo de IBPI

Figura 5.12 El número de errores cometidos por cada estudiante individualmente

Una ocurrencia muy interesante aparece en la prueba inicial. Como se mencionó antes, se ha decidido separar los resultados del primer ejercicio de los del segundo en el caso de los errores en la concordancia del sujeto y el verbo porque la prueba inicial incluyó un ejercicio receptivo, en que los estudiantes no produjeron la forma; y en el caso de este ejercicio, el único error gramatical posible era concordancia entre el sujeto y el verbo. Dado que el grupo de tratamiento de IBPI nunca tuvo que producir la forma gramatical durante la lección, se hubiera esperado que este grupo cometiera menos errores en el primer ejercicio- que nunca requirió la producción de la forma- que el otro ejercicio, que sí lo requirió. Sin embargo, eso no pasó; el grupo de IBPI cometió cuatro errores en el primer ejercicio, comparado con un error por el otro grupo. De hecho, el segundo ejercicio produjo menos errores en concordancia del sujeto y el verbo, en parte

del grupo de IBPI, que sólo cometió dos, comparado con un error en el grupo de instrucción tradicional.

Como se ve, la mayoría de las categorías demuestra errores en el grupo del tratamiento de IBPI. En sólo dos casos se ve una ventaja para este grupo. Sin embargo, hay algunas debilidades de esta investigación, y por eso es imposible llegar a ninguna conclusión basada en ella. Se puede suponer que se demuestren niveles de adquisición, o quizá aprendizaje, más o menos iguales, como en muchas de las investigaciones discutidas por Farley (2001) y Collentine (2004). La implicación detrás de estos resultados es que cualquier método tiene su validez.

Vale la pena mencionar que el grupo de instrucción tradicional, el que tuvo que producir la forma, se vio experimentando un grado más alto del andamiaje en sus conversaciones - una ventaja en sí, según las observaciones de Ellis y He (1999) en sus discusiones de los efectos del output en la adquisición. Los autores opinan que la negociación del significado de que el andamiaje juega un rol influye los procesos de la adquisición. IBPI no trata ni del andamiaje ni del output en general; sin embargo era una parte para el grupo de instrucción tradicional. Además, tener que producir la forma nueva resultó en mucha interacción *en español*, mientras que el grupo de tratamiento de IBPI conversó un poco más en inglés, posiblemente a causa de las limitaciones en la producción de la gramática nueva. Esos estudiantes tuvieron que pensar no solamente en expresarse, sino también hacerlo sin utilizar la gramática nueva.

Como cada investigación pedagógica, esta investigación ha tenido sus limitaciones. La más obvia es el tamaño de los grupos. No es posible llegar a conclusiones serias con un número tan reducido de participantes. Por ejemplo, dos

estudiantes en el grupo de tratamiento de IBPI cometieron ocho errores en la prueba inicial (16 errores de los 18 para el grupo entero) y ocho más en la final (de los 27 para el grupo entero). Ningún otro estudiante demostró tanta consistencia en su producción de los errores, y esta presencia en los resultados puede ser el resultado de que hubo, por coincidencia, dos estudiantes de nivel menos avanzado. Un corpus mayor los habría compensado para generar una imagen más completa de los resultados del aprendizaje de la forma en cuestión.

La falta de la información acerca de los estudiantes, y su conocimiento previo- el estudio de otras lenguas, o el español, entre otros factores, como la motivación o la actitud hasta los estudios- deja huecos muy grandes para especulación. En cada clase universitaria, hay algunos que ya han estudiado el español en alguna clase pasada, o cuyos parientes lo hablan en la casa, o que saben un poco de español gracias a sus compañeros de trabajo. Es un grupo muy diverso, con un conocimiento colectivo muy variado. Muchos ya saben la gramática, mientras que otros saben las palabras sin comprender manipular las formas que las sostienen en la conversación fluida. Simplemente, es muy posible que algunos estudiantes en los grupos ya hubieran alcanzado niveles muy altos de habilidad en el español antes de tomar la clase, mientras que otros fueran de nivel muy bajo. Además, siempre hay algunos estudiantes que sólo han tomado la clase para satisfacer algún requisito académico, mientras que otros buscan la fluidez que va a mejorar las relaciones con los parientes. Son motivos muy distintos, que pueden influir las actitudes hasta los estudios. De nuevo, un mayor número de participantes habría compensado estas diferencias, y compensado los factores desconocidos. Una comprensión mejor, tras la colección de los datos acerca de estos

mismos factores desconocidos también sería fascinante y pertinente al progreso del campo de la enseñanza del lenguaje.

Capítulo 6 Conclusión y sugerencias

Una complicación clave de IBPI es que los ejercicios ideales, los que empujan a los estudiantes en la dirección de la fluidez y lejos del error, a veces son difíciles de formar. La evidencia de esto también se ve en la plenitud de investigaciones que, según VanPatten (2004b), incluyen ejercicios gramaticales inadecuadamente formados por los investigadores. Hay que hacer la pregunta de por qué hacen tantas equivocaciones los profesores que quisieran utilizar y probar la eficacia de IBPI en sus aulas. Aunque esta investigación intentó evitar esta complicación con el uso de algunos ejercicios bien establecidos en sus métodos respectivos, más instrucción específica en cómo crear los ejercicios sería beneficiosa para los otros que quieren utilizar sus propios ejercicios originales en el aula. Si es verdad que el input estructurado tiene el efecto más fuerte en la adquisición (Lee & VanPatten, 2003b), entonces, esta información muy específica para los profesores podría llegar a ser una contribución enorme al campo de la enseñanza del lenguaje.

Vale la pena recordar a los profesores que quisieran aplicar IBPI en sus clases de los recursos que ya existen para la formación de estos ejercicios; Lee & VanPatten (2003b), y VanPatten (1996) han discutido los procesos de crear los ejercicios en detalle. Sin embargo, la presencia de tantos estudios que reflejan inadecuadamente los principios de IBPI implica que muchos no han recibido esta información, o, al menos, malinterpretan la que tienen. Quizá necesiten más información en algún formato más accesible para los que no han estudiado IBPI y sus principios subyacentes en profundidad.

Una complicación de la implementación de IBPI en esta investigación fue en la necesidad de enseñar un punto a la vez. El verbo “gustar”, y los otros de su clase, tienen muchos elementos que son importantes, a veces difíciles a entender, y bien entrelazados entre sí. Ninguno de los elementos gramaticales puede existir sin los otros; parece muy complicado separarlos para que reciban enfoque individualmente. Hay muchas estructuras en el español, en cualquier lengua, que también comparten significados y formas con otras partes de la gramática. Hay espacio para la clarificación pedagógica aquí- exactamente *cómo* separar los elementos críticos para enseñarlos individualmente sin destruir el significado. La respuesta del libro de texto de VanPatten et al. (2008) parece ser enseñar sólo las formas de la tercera persona (él, ella, mi padre, etcétera; ellos, ellas, los perros, etcétera); pero los estudiantes de las clases de la investigación querían saber referirse a “yo” y “nosotros” también. Esta información apareció en el libro de texto regular de los estudiantes, así que descubrieron la información allá durante la lección. Sin embargo, la solución propuesta por *¿Sabías Qué?* (VanPatten et al., 2008) no contesta todas las preguntas.

Una sugerencia es la formación de una taxonomía de las estrategias que son frecuentemente mal aplicadas por los estudiantes en la formación de puntos específicos de gramática; con eso, los profesores que quieran pueden recordarlas a los estudiantes durante las lecciones. Aunque hay mucha referencia en la literatura a las estrategias erróneas que cometen los estudiantes en el proceso de convertir el input a la toma de datos, hay poca descripción de qué son exactamente, y cómo se equivocan los estudiantes al intentar a aplicarlos. Las investigaciones futuras podrían buscar y analizar las tendencias que tienen los estudiantes en este proceso; dónde y cómo se equivocan; y

cómo los profesores pueden ayudarles. Esta adición a la bibliografía sería muy bien recibida por todos los que no comprenden por qué los estudiantes hacen ciertos errores y, aún más importante, cómo enseñar de manera que los eviten.

Las complicaciones persisten. Se ven en IBPI, en la dificultad en enseñar sólo una cosa a la vez, y en la facilidad de equivocarse en formar los ejercicios eficaces; la bibliografía refleja un estado de cambio y desacuerdo entre los que buscan entenderlo; y se ve en esta misma investigación, que, al fin y al cabo, no puede confirmar ni la utilidad ni la falta de ella. A pesar de todo eso, hay esperanza para el éxito de esta manera de enseñar gramática. Los profesores que buscan alguna manera de enfocar en la forma además de la comunicación y la negociación del significado podrían confiarse en un método sólido, como promete ser IBPI. Aunque hay mucha variación en los resultados de las investigaciones, muchos son al menos comparables con los de otros métodos; así vale la pena seguir persiguiendo el desarrollo de los recursos y explicaciones dirigidos a los profesores, en lugar de teóricos y lingüistas. Mientras tanto, si estos mismos teóricos siguen desarrollando los principios detrás del método, y descubriendo las realidades detrás del proceso complejo de la adquisición, IBPI podría volver a ser una herramienta para el uso al lado de muchas otras en el aula comunicativa de hoy. IBPI no explica toda la adquisición- ni es el factor más importante, ni el más visible en el proceso largo y complicado de adquirir la gramática de una lengua. El mismo VanPatten (2004b) ha enfatizado que la adquisición es un proceso lleno de factores no bien entendidos en este punto de la historia de la enseñanza del lenguaje. No existe la técnica que pueda hacer todo.

Hay que seguir investigando la plétora de los procesos que toman parte en la adquisición con la meta de comprender exactamente dónde y cómo utilizar Instrucción Basada en el Procesamiento del Input con éxito.

BIBLIOGRAFÍA

- Carroll, S. (2004). Commentary: Some General and Specific Comments on Input Processing and Processing Instruction. *Processing Instruction: theory, research, and commentary*. Bill VanPatten, ed. (Capítulo 15, pp. 293-309). Mahwah, N.J.: Erlbaum Associates.
- Celce-Murcia, M. & Krashen, S. (1992). Teaching Issues: An educator comments... *TESOL Quarterly*, 26, 2, 406-411.
- Collentine, C. (2004). Commentary: Where PI Research Has Been and Where It Should Be Going. *Processing Instruction: theory, research, and commentary*. Bill VanPatten, ed. (Capítulo 8, pp. 169-181) Mahwah, N.J.: Erlbaum Associates.
- Dawson, L. & González, T. (2004). *Dicho y Hecho: Beginning Spanish*, cuaderno de trabajo, 7ª ed. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Doughty, C. (2004). Commentary: When PI is Focus on Form it is Very, Very good, but When it is Focus on Forms... *Processing Instruction: theory, research, and commentary*. Bill VanPatten, ed. (Capítulo 13, pp. 257-270). Mahwah, N.J.: Erlbaum Associates.

- Ellis, R. & He, X. (1999). The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 285-301.
- Farley, A. (2001). Processing instruction and meaning-based output instruction: A comparative study. *Spanish Applied Linguistics*, 5, 57-93.
- Fotos, S. (1994). Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness- raising tasks. *TESOL Quarterly*, 28, 2, 323-346.
- Hershberger, R., Navey-Davis, S., Borrás, G., Pellettieri, J., Rolle-Rissetto, S., Añover, V. (2006). *Plazas: Lugar de Encuentros*, custom ed. Australia: Thomson Heinle.
- Houston, T. & Turner, P. (2007). Mindfulness and communicative language teaching. *Academic Exchange Quarterly*, 11.1, 138-143.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Lincolnwood, IL: Laredo Publishing.
- Lee, J. & VanPatten B. (2003a). Issues in Learning and Teaching Grammar. *Making Communicative Language Teaching Happen*, (Capítulo 6, pp. 116-136). Boston: McGraw Hill.

Lee, J. & VanPatten, B. (2003b). Processing Instruction and Structured Input. *Making Communicative Language Teaching Happen*. (Chapter 7, pp. 137-172).

Boston: McGraw Hill.

Oxford, R., Lavine, R. & Crookall, D. (1989). Language Learning Strategies, the Communicative Approach, and their Classroom Implications. *Foreign Language Annals*, 22, 1, 29-39.

Paulston, C. (1972). Structural pattern drills: A classification. H.B. Allen & R.N. Campbell (Eds.), *Teaching English as a Second Language: A Book of Readings* (pp.129-138). New York: McGraw Hill International.

Paulston, C. (1976). A classification of structural pattern drills. C. Paulston & M. Bruder (eds.), *Teaching English as a Second Language: Techniques and procedures* (pp.3-33). Cambridge: Winthrop Publishers, Inc.

Renjilian-Burgy, J., Chiquito, A. & Mraz, S. (2008). *Caminos*, 3a ed. Boston: Houghton-Mifflin Company.

Richards, J. & Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Savignon, S. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly*, 25, 261-277.

Shrum, J. & Glisan, E. (2005). Organizing content and planning for integrated language instruction. *Teacher's Handbook: Contextualized Instruction*. 3a ed. (Capítulo 3: pp. 66-94). Boston: Thomson Heinle.

VanPatten, B. (1985). Communicative value and information processing in second language acquisition. *On TESOL '84. A brave new world for TESOL*. (pp. 89-99). Larson, P., Judd, E., Messerschmitt, D., eds. Washington, D.C.: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

VanPatten, B. (1996). Processing instruction. *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. (Capítulo 3, pp. 55-87). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

VanPatten, B. (2004a). Several Reflections on Why There is Good Reason to Continue Researching the Effects of Processing Instruction. *Processing Instruction: theory, research, and commentary*. Bill VanPatten, ed. (Capítulo 17, pp. 325-335). Mahwah, N.J.: Erlbaum Associates.

- VanPatten, B. (2004b). Input Processing in SLA. *Processing Instruction: theory, research, and commentary*. Bill VanPatten, ed. (Capítulo 1, pp. 5-32). Mahwah, N.J.: Erlbaum Associates.
- VanPatten, B. (2005). Processing instruction. En Sanz, C. (ed.). *Mind & context in adult second language acquisition: Methods, theory, and practice*, (Capítulo 9, pp. 267-281). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- VanPatten, B. & Fernandez C. (2004). The Long-Term Effects of Processing Instruction. *Processing Instruction: theory, research, and commentary*. Bill VanPatten, ed. (Capítulo 14, pp. 273-287). Mahwah, N.J.: Erlbaum Associates.
- VanPatten, B., Lee, J., Ballman, T., Farley, A. (2008). *¿Sabías Que?*, 5ª ed. Boston: McGraw Hill.
- VanPatten, B. & Oikkenon, S. (1996). Explanation versus structured input in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 4, 495-510.
- Wong, W. (2004). The Nature of Processing Instruction. *Processing Instruction: theory, research, and commentary*. Bill VanPatten, ed. (Capítulo 2, pp. 33-66). Mahwah, N.J.: Erlbaum Associates.

Zalewski, J. (1993). Number/Person Errors in an Information-Processing Perspective:
Implications for Form-Focused Instruction. *TESOL Quarterly*, 27, 4, 691-703.

CURRICULUM VITAE

Shannon N. Klee

EDUCATION

- | | |
|---------------|---|
| June 2011 | Master of Arts in the Teaching of Spanish
Indiana University-Purdue University of Indianapolis |
| December 1998 | Master of Arts in Linguistics (TESOL)
Indiana University, Bloomington |
| August 1995 | Bachelor of Arts in Linguistics, Germanic Studies and Spanish
Indiana University, Bloomington |

PROFESSIONAL EXPERIENCE

- | | |
|-----------------------------|---|
| March 2009- Present | Wise Path Birthing Services, LLC
Self-Employed as bilingual childbirth educator and birth attendant |
| May 2010- Present | Manassas Midwifery and Women's Health Center
Assist as translator and facilitator in prenatal care sessions, following the Centering Pregnancy model of care |
| January 2008- Present | Northern Virginia Community College
Adjunct Faculty in Spanish and ESL |
| October 2008- January 2009 | ACT College
Instructor in Spanish for Medical Professionals |
| October 2008- December 2008 | Literacy Council of Northern Virginia
Instructor in English as a Second Language |
| August 2005- December 2007 | Indiana University/Purdue University of Indianapolis
Adjunct faculty in Spanish; served as Teaching Assistant during the 2005 school year |
| August 2002- December 2007 | Ivy Tech Community College of Central Indiana
Adjunct faculty in Spanish and English as a Second Language |
| July 1999- July 2002 | Yasugi City Board of Education, Shimane Prefecture, Japan
Japan Exchange and Teaching Programme. English instruction in Yasugi City elementary and junior high schools; participation in local community events to foster internationalization |
| February 1999- June 1999 | Monroe County Community School Corporation
Substitute teaching for all subjects and grade levels |

August 1998- December 1998	Templeton Elementary School Instruction in rudimentary Spanish to a class of K-3 students
----------------------------	--

VOLUNTEER AND NOTABLE PROJECTS

September 2010- Present	Cub Scout den leader
May 2010- Present	Volunteer bilingual childbirth attendant for Manassas Midwifery and Women's Health Center
September 2009- Present	Affiliated instructor in the Bradley Method® of Natural Childbirth
January 2008- Present	Instigation and direction of Christian children's program
December 1999, 2000	'Pantomime' British play performance for Japanese children
July 2001	Achieved Level 3 of the Japanese Proficiency Test
January 2000, June 2000	JET (Japan Exchange and Teaching) Programme conference workshop presenter and moderator for new and re-contracting teachers